مكانة حقوق الإنسان في التعليم

تأليف

دكتور شبل بدران

أستاذ أصول التربية

عميد كلية التربية - جامعة الاسكندرية

الطبعة الأولى

١٤٢٦هـ / ٢٠٠٥م



عين للدراسات والبحوث الانسانية والاجتماعية
EIN FOR HUMAN AND SOCIAL STUDIES

الناشر: عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية
٥ شارع ترعة المريوطية – الهرم – ج.م.ع. تليفون وفاكس ٣٨٧١٦٩٣
Publisher:EIN FOR HUMAN AND SOCIAL STUDIES
5, Maryoutia St ., Elharam - A.R.E. Tel : 3871693
E-mail : dar_Ein@hotmail.com

« إن الثورة لايمكن لها أن تتحقق إلا عن طريق التعليم الحوارى»، وما نعنيه بالتعليم الحوارى ليس هو ذلك الجدل العقيم الذى يمارسه قادتنا وإنما هو ضرب من الوعى بالواقع الإنسانى، فالإنسان عندما يتبين واقعه يدخل فى علاقة حوارية مع نفسه وزملائه والعالم الذى يعيش فيه. هذه العلاقة الحوارية هى التى تخدم الوعى وهى التى تؤدى إلى الحرية وبالتالى إلى تغيير العالم . لذلك فإن الثورة فى أساسها عملية تعليمية بالضرورة ، وذلك ما يحتم أن تكون الطريق إليها مفتوحة يسير فيها جميع الناس دون أن تضع العراقيل أمامهم، وذلك ما يحتم أن يكون العمل الثورى قائما على الثقة بالناس ولايترك مجالات لعدم الثقة بهم. وكما قال لينين:

«فبقدر ما تحتاج الثورة إلى التنظير فإن قادتها ملزمون بأن يقفوا إلى جانب الناس مشاركين لهم فى مقاومة الطغيان» .

(باولو فريرى، ١٩٧٠، ص١٠٠)



بسم الله الرحمن الرحيم

توطئـــة
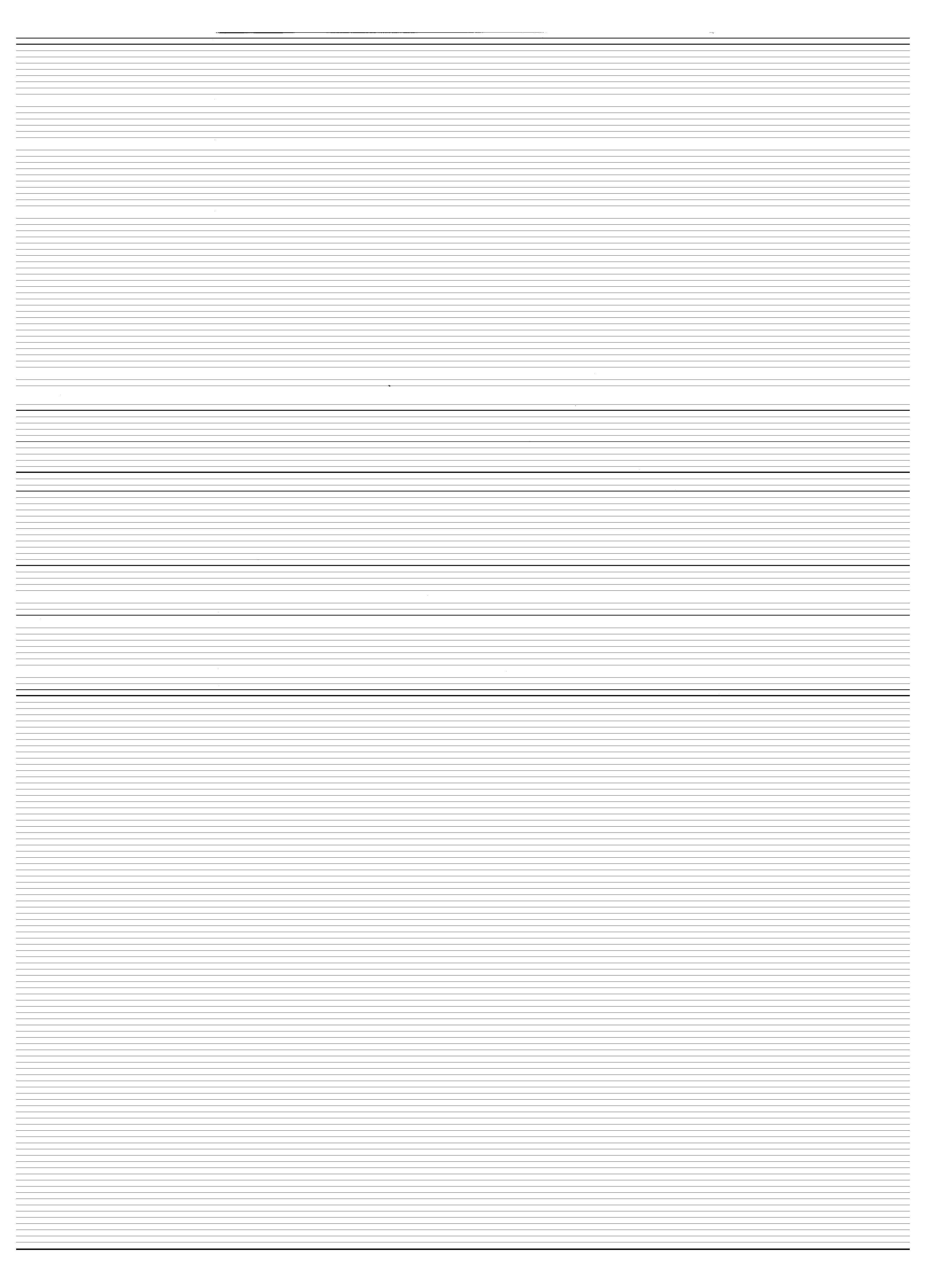
لقد احتلت قضية حقوق الإنسان مكانه عالية وبارزة فى عالم اليوم، فهناك العديد من المؤسسات الأهلية والمدنية، والمنظمات الدولية والهيئات السياسية تنشغل بحقوق الإنسان سواء على المستوى الاقتصادى والسياسى أم على المستوى المدنى، ولقد تراكمت العديد من الدراسات والبحوث والمؤتمرات والندوات التى انشغلت بشكل رئيسى بقضايا حقوق الإنسان.

ولاشك فى أن التعليم يشكل معضلاً هامًا وجوهريًا فى قضايا حقوق الإنسان، فهو الوسيلة والأداة الفعالة لتكوين المواطن وتربية النشء والأجيال الجديدة، من هنا فلقد اهتمت العديد من المؤسسات والمنظمات بالتعليم وبدوره فى حقوق الإنسان، وذلك انطلاقا من أن التعليم فى حد ذاته أحد الحقوق الأساسية للإنسان التى يجب على الدول أن توفرها لأبنائها ، كما أنه فى ذات الوقت أحد أهم الأدوات فى تكوين النشء وتربيته على حقوق الإنسان ونشر ثقافة حقوق الإنسان .

والكتاب الذى بين يديك أيها القارئ الكريم يعالج تلك القضايا على مستويين، الأول: دور النظام التعليمى العربى فى دعم وتوفير حق التعليم كحق إنسانى من خلال النظام التعليم العربى، والمستوى الثانى: مكانة حقوق الإنسان فى المناهج والمقررات الدراسية التى يتلقاها طلابنا خلال المراحل الدراسية المختلفة.

نأمل فى النهاية أن يشكل هذا الكتاب الذى يحمل وجهة نظرنا فى تلك القضية مفتاحا لإقامة الحوار والنقاش الحر حول تلك القضية المهمة والمطروحة منذ فترة على الساحة الوطنية والمحلية بل والعالمية، والتى تؤكد على دور المؤسسة التعليمية فى نشر ثقافة حقوق الإنسان، وبناء المناهج والمقررات الدراسية على مفاهيم وقيم ومبادئ حقوق الإنسان التى تكرسها المواثيق الدولية الصادرة عن الأمم المتحدة منذ عام ١٩٤٨ وللآن .

د. شبل بدران

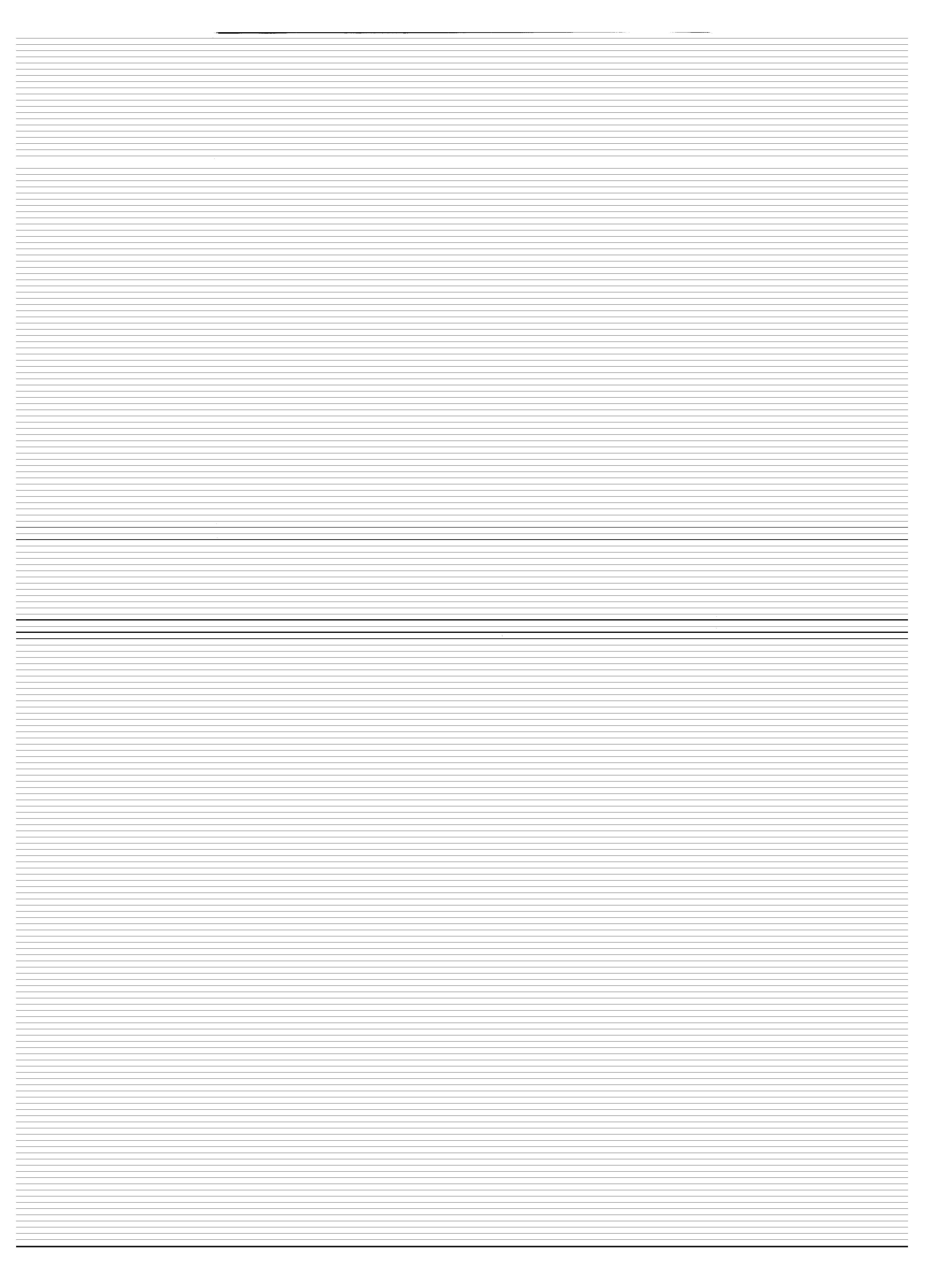


القسم الأول

النظام التعليمى وحقوق الإنسان فى الوطن العربى

الفصل الأول : حقوق الإنسان العربى بين المواثيق الدولية والمطالب الشعبية .

الفصل الثانى : اخفاق النظام التعليمى فى توفير حق التعليم .



بدلا من المقدمة

كان التعليم قديما يعد نوعًا من أنواع الترف الإنسانى، ولذلك كان مقصوراً على فئة اجتماعية معينة دون غيرها، وهى الفئة التى كانت تملك الثروة والسلطة والأصل الاجتماعى، المرتبطة بالنخبة السياسية والاجتماعية الحاكمة. ومع بداية الثورة الصناعية فى انجلترا والثورة الاجتماعية فى فرنسا فى القرن الثامن عشر، تغير مفهوم التعليم ومحتواه وأهدافه، وتجاوز تلك الفئة الاجتماعية التى ظلت لقرون طويلة تحتكر العلم والمعرفة دون غيرها من طبقات المجتمع.

لقد كانت البرجوازية الصاعدة- الرأسمالية- الغربية فى أمس الحاجة إلى عمال مهرة وفنيين وتقنيين يقومون بأدوارهم فى العملية الانتاجية الصناعية التى تحول المجتمع إليها بعد القضاء على مرحلة الزراعة الإقطاعية. فلم يكن أبناء الصفوة- النبلاء والأمراء- راغبين البتة فى الإنخراط فى العمل المهنى واليدوى، واقتصر دورهم على تحصيل العلم والمعرفة النظرية - الفلسفة، والشعر، والأدب اللاتينى- كامتياز طبقى واجتماعى، وبذلك تم تقسيم العمل وتقسيم البشر، ومن هنا نشأت الحاجة إلى تعليم أبناء الفئات الاجتماعية الفقيرة، ليس بغرض تثقيفهم وتوعيتهم، ولكن بغرض قيامهم بأدوار مهنية فى العملية الإنتاجية لزيادة العائد الاقتصادى، الذى يعود بدوره على تلك الفئة صاحبة الإمتياز الطبقى والمعرفى [1]. ومن هنا بدأت البنية التعليمية تنعكس فى البنية الاجتماعية والطبقية فى المجتمع.. وتكرس التفرقة بين التعليم النظرى كامتياز لأبناء الصفوة، والتعليم الفنى والمهنى لأبناء الفقراء.

إذن فكرة توسيع نطاق التعليم وانتشاره وتعميمه بين أبناء فئات المجتمع، لم تكن فكرة بريئة ومنزهة عن الغرض، ومن أجل سواد عيون الفقراء والكادحين، بل كانت تلبية لاحتياجات التطور الاجتماعى والاقتصادى والصناعى الذى ساد أوروبا فى القرن الثامن عشر. وفى الواقع العربى، كانت نفس البداية، حيث تحول التعليم من شكله الأولى الدينى البسيط فى الكتاتيب والمساجد إلى تعليم حديث على غرار التعليم الأوروبى، ولعل تجربة «محمد على» فى تكوين أول دولة حديثة فى المنطقة العربية اعتباراً من عام ١٨٠٥، حيث استطاع فعلاً إنشاء أول نظام تعليمى علمانى تعرفه مصر والمنطقة العربية، وذلك باستقدامه

النظام التعليمى الفرنسى واهماله- إعطائه الحرية - للتعليم الدينى ولاحتياج الدولة الجديدة إلى الأفراد المؤهلين والمدربين فنيًا وعسكريًا وسياسيًا ، وكان التعليم يقدم بالمجان بالإضافة إلى الملبس والمأكل والمصروفات الأخرى التى كانت تقدم لهؤلاء الطلاب الملتحقين بنظام التعليم المفتوح.

وكان هذا أول شكل من أشكال المجانية والتوسع فى التعليم وتقديمه لأبناء الفقراء. وهذه المجانية لم تعرف لها بالبلاد مثيلا فيما بعد أو قبل. وبذلك أصبح نظام التعليم ليس تعبيراً عن حركة التطور الاجتماعى والاقتصادى للمجتمع، بقدر ما كان أداة فى يد السلطة السياسية حينذاك لتحقيق أحلامها فى بناء الدولة المنشودة [٢]. ومع انتشار الاستعمار بشكله المباشر فى البلدان المختلفة صناعيا، ظل هذا الفهم سائداً لدى القوى الاستعمارية، وهو توفير التعليم للفقراء بالقدر الذى يحقق مصالح الاستعمار ومصالح من يتعاونون معه فى الداخل .

وبذلك ظل التعليم مجالا للصراع الاجتماعى والسياسى والثقافى والإيديولوچى بين القوة الوطنية والشعبية فى البلاد العربية، وبين قوى الاستعمار الخارجى والداخلى على السواء. ولقد شهد وطننا العربى هذا الصراع الطويل، مع مطلع القرن التاسع عشر وحتى الخمسينيات من القرن العشرين، بل إن الصراع ما زال قائما للآن، وبعد تحقيق الاستقلال السياسى لجميع بلدان الوطن العربى- فيما عدا فلسطين - بين القوى الوطنية والشعبية والنظم السياسية التى ما زالت النخب الحاكمة فيها تسعى لتحقيق مصالحها وغافلة عن تحقيق مصالح الجماهير.

ومع تدنى أحوال أبناء الطبقات الفقيرة فى العالم المتخلف والمتقدم على السواء، حاولت المنظمات الدولية أن تهتم بحقوق الإنسان المقهور فى العالم، فظهر الإعلان العالمى لحقوق الإنسان فى العاشر من ديسمبر عام ١٩٤٨، والذى تضمن حقوقا عديدة للإنسان فى الحياة الكريمة والسكن وحرية الفكر والاعتقاد والتعبير والصحة والتعليم، على اعتبار أنه حق أصيل للإنسان على الدولة أن توفره له دون عائق اجتماعى أو مادى أو ثقافى أو بيئى يحول دون تحصيل الإنسان للعلم والمعرفة- التعليم- ومنذ ذلك التاريخ والمنظمات والهيئات والنقابات العمالية والإقليمية تولى قضية التعليم حقها من الدراسة والبحث، وأصبح حق التعليم مجالا للنضال والكفاح السياسى والاجتماعى للشعوب العربية ، تسعى إليه وتتحمل الكثير من التضحيات فى سبيل انتزاع هذا الحق، من هؤلاء الذين يحرمون المواطن العربى من أبسط حقوقه ومنها توفير حد أدنى من التعليم لجميع أبناء الوطن العربى.

وإذا كانت حقوق الإنسان العربى فى غالبيتها مهدرة ومستباحة ، فما هو السبيل لتشكيل وعى المواطنين، وتشكيل رأى عام قوى ومستنير يستطيع الدفاع عن تلك الحقوق واقرارها ومتابعة تنفيذها ؟ لاشك أن هناك العديد من النظم، ويأتى على رأسها النظام التعليمى والتربوى، بما يملك من قدرة هائلة ومرونة بالغة- استقلال نسبى- فى تشكيل الوعى، وتكوين الرأى العام المستنير. ومن هنا فإن حقوق الإنسان العربى ستظل مجرد قوانين ولوائح مفرغة من محتواها الحقيقى نحو تحرير الإنسان العربى من كافة صنوف القهر والتسلط الواقعة عليه، سواء أكانت اقتصادية أو اجتماعية أو سياسية أو ثقافية، إلا إذا استطاعت القوى الوطنية والشعبية والمنظمات والهيئات والنقابات الشعبية وغير الرسمية من انتزاع حق المشاركة فى صناعة القرار التعليمى والمشاركة فى وضع المناهج والمقررات الدراسية التى يحويها النظام التعليمى العربى .

ومن هنا تبرز العلاقة بين بنية النظام التعليمى وحقوق الإنسان العربى، بوصفها علاقة تبادلية ، بمعنى أن فاعلية إحداهما تتوقف على فاعلية الأخرى. فلا إقرار للحقوق فى غياب بنية فاعلة للنظام التعليمى، ولاتعديل فى بنية النظام التعليمى- الظالمة- فى غياب الإيمان الراسخ بحقوق الإنسان العربى كمسلمة من مسلمات العصر. لذلك فإن مهمتنا هنا هى كشف العلاقة التبادلية بين بنية النظام التعليمى وحقوق الإنسان العربى. والسؤال المشروع والمطروح هنا ، هو : ما هى مكونات تلك العلاقة بين بنية النظام التعليمى وحقوق الإنسان فى الواقع العربى المعاش ؟

الفصل الأول

حقـــوق الإنســـان العـــربــــى بين

المواثيق الدولية والمطالب الشعبية

١- حقوق الإنسان .. تراث إنسانى وكفاح وطنى:

عندما أقرت الجمعية العامة للأمم المتحدة الإعلان العالمى لحقوق الإنسان. كانت تنظر إليه باعتباره : «المستوى المشترك الذى ينبغى أن تستهدفه كافة الشعوب والأمم حتى يسعى كل فرد وهيئة فى المجتمع إلى توطيد احترام هذه الحقوق، والحريات عن طريق التعليم والتربية ، واتخاذ الاجراءات مضطردة ، قومية، وعالمية ، لضمان الاعتراف بها، ومراعاتها بصورة عالمية فـعـالة»[٣] والإعلان كما هو معروف يتكون من ديباجة و٣٠ مادة. تحدد الحقوق والحريات الأساسية للإنسان، المخولة لكل الرجال والنساء فى كل مكان بالعالم دون تمييز .

ومنذ اللحظة الأولى للإعلان والتى تعلن: «يولد جميع الناس أحراراً متساوين فى الكرامة والحقوق، وقد وهبوا عقلا وضميرا، وعليهم أن يعامل بعضهم بعضاً بروح الأخاء» وحتى المادة الأخيرة ، والتى تحذر أية دولة أو جماعة من «القيام بنشاط أو تأدية عمل يهدف إلى هدم الحقوق والحريات الواردة: مثل إدانة أى تمييز، كالتمييز بسبب العنصر أو اللون أوالجنس أو اللغة أو الدين أو الرأى السياسى والتأكيد على الحق فى الحياة والحرية والأمن والتحرر من الاسترقاق وعدم التعرض للتعذيب أو المعاملة القاسية أو القبض أو الاعتقال التعسفى».

إن القدسية التى يحاط بها مفهوم حقوق الإنسان لم تأت من فراغ فقد ارتبطت نشأة هذا المفهوم بكفاح الشعوب ونضالها ضد الحكم المطلق والاستبداد، وتأثر مدلوله بمعطيات الفكر الإنسانى، وتبلور محتوى هذه الحقوق بالتفاعل مع أحداث أثرت فى الحياة البشرية عبر الزمان. ولقد كان لكتابات «جون لوك» أثر كبير فى القضاء على مذهب الحق الإلهى الذى أسبغ الشرعية على الحكم المطلق إذ نادى بنظرية القانون الطبيعى التى دعت إلى تمتع الفرد بالحقوق التى قررتها له الطبيعة ومن بينها حقه فى المساواة الطبيعية. وقد تصور «لوك» أن

الرباط الذى يربط بين الأفراد فى المجتمع مستمد من قانون أخلاقى يعبر عن إرادة الله وأن حقوق الفرد فى ظل الحياة الطبيعية تتمثل فى حق الإنسان فى الحياة وفى الحرية وفى الملكية(٤).

ولقد ساهمت كتابات «جان جاك روسو» بدور بارز فيما اعتنقته ثورات الفرد ضد الاستبداد، فأبرز الإعلان الصادر فى عام ١٧٧٦ باستقلال الولايات المتحدة الأمريكية، أن كل الأفراد يولدون متساوين، وأن الخالق يمنحهم حقوقا لا يجوز المساس بها، ومن بينها حق الإنسان فى الحياة، وحقه فى الحرية، وحقه فى السعى من أجل السعادة، ومن أجل ضمان هذه الحقوق وحمايتها تشكل الحكومات ، ويكون مصدر شرعيتها رضاء الأفراد بها.

وكان لهذه المبادئ تطبيق واضح فيما قررته الثورة الفرنسية عندما أصدرت الجمعية الوطنية الفرنسية ، إعلان حقوق الإنسان والمواطن فى عام ١٧٨٩، إذ فرضت المادة الثانية على كل مؤسسة سياسية إلزاما تمثل فى «الحفاظ على حقوق الإنسان» الطبيعية التى لايجوز المساس بها ، تلك الحقوق هى حق الإنسان فى الحرية وفى الملكية وفى الطمأنينة وفى مقاومة الاستبداد . لقد كان الرعب الأكبر مسيطرا على فرنسا ليلة ٤ أغسطس عام ١٧٨٩ ، تلك الليلة التى ألغيت فيها كافة الامتيازات الطبقية الموروثة وألغى النظام الإقطاعى نهائيا ، وصدر «إعلان حقوق الإنسان والمواطن» الذى قدس حقوق كافة البشر فى الحرية والمساواة ، ولكنه قدس معها أيضًا حق الناس فى التملك . وبعد مائة عام من صدور هذا الإعلان كتب «البير سوبول» فى كتابه عن «الثورة الفرنسية» أن إعلان حقوق الإنسان والمواطن» حرر فلاحى فرنسا كمواطنين ، ولكنه لم يحرر أرضهم من رُبقة النبلاء»(٥).

ولقد ساهمت هذه الثورات الاجتماعية- وعلى رأسها الثورة الفرنسية- فى إرساء مبادئ تعتز بها البشرية إلى يومنا هذا، ومع ذلك فقد كانت سلبية فى نزعتها الفردية المطلقة. وعلى سبيل المثال ، نتبين النزعة الفردية فيما تضمنته بعض الدساتير مثل دستور فرنسا لعام ١٧٨٣ ، ومن تعريف الحرية: «الحرية تعادل الحق فى إتيان كل مالايصيب الغير بضرر» (٦).

ولذلك فقد كان طبيعيا أن ينصب اهتمام ثورات تحرير الفرد على ضمان حريته وكفالة حقوقه السياسية، وبعد أن تحققت هذه المرحلة من كفاح ونضال الشعوب، تبين أن ما اكتسبته من «حقوق وحريات» سياسية لم يكفل للإنسان حريته الاقتصادية ، فظهر الظلم الاجتماعى جليا فى أعقاب الثورة الصناعية . ولذلك كانت كتابات «كارل ماركس» ونشر البيان الشيوعى فى

عام ١٨٨٤ ذات أثر بالغ فى جذب الإنتباه إلى حقوق الإنسان الاقتصادية وإلى مفهوم العدالة الاجتماعية . ولقد ساهم المفكرون الماركسيون فيما بعد بإسهامات هامة فى شرح وتبيان هذه الحقوق الأساسية التى ظلت دون حديث عنها حتى منتصف القرن التاسع عشر.

٢- المدارس الفقهية فى حقوق الإنسان :

ترتب على كفاح الشعوب ونضالها ، وكفاح المفكرين المؤمنين بحقوق الإنسان والمدافعين عنها ، ظهور العديد من المدارس الفقهية فى حقوق الإنسان، وسنعرض بإيجاز لمدرستين أساسيتين فى هذا الموضوع[٧]:

المدرسة الأولى:

وترى أن حقوق الإنسان «ليست سوى اصطلاح جديد يغطى ما عرف حتى الآن تحت اسم الحقوق والحريات العامة» وأصحاب هذه المدرسة فى أوروبا ظهروا فى القرنين الثامن عشر والتاسع عشر، ويضمون غالبية فقهاء القانون الدستورى المعاصرين، ويقف على رأسهم الآن: «جورج بوردو، وكلود البير كوليار» وتأخذ غالبية أساتذة الفقه الدستورى العربى وفقهاء القانون الجنائى بالأصول الفكرية فى هذه المدرسة.

المدرسة الثانية :

وهى المدرسة التجديدية فى فقه حقوق الإنسان، ولقد دعمها المفكر «رينيه كاسان» والذى يعد قانونيا مجدداً، جمع بين الفكر والعمل، وفرض كثيراً من اتجاهاته فى الأمم المتحدة، وكان وراء صدور الميثاق العالمى لحقوق الإنسان. ورغم أنه اقتصر على المؤلفات القصيرة والمقالات والبحوث ، لكن تأثيره الفكرى كان قويا منذ كان مستشاراً بمجلس الدولة حتى أصبح ممثلا لفرنسا فى الأمم المتحدة عام ١٩٤٥، وكتابات «كاسان» فيها الكثير من الخصوبة الفكرية لجمعه بين القانون والتاريخ ودراسة الحضارات، وهو ينادى بأن حقوق الإنسان لها قيمة «فوق دستورية» لأنها حقوق قائمة بغض النظر عن اعتراف الدستور بها. وهو يرى: أن حقوق الإنسان متطورة ومتجددة وديناميكية . فقد سبقت الحقوق المدنية والسياسية ظهور الحقوق الاجتماعية والاقتصادية، فإذا كانت الأولى نبعت من أفكار «مونتسيكو، وديدرو، وروسو» فإن الثانية نبعت من أفكار «لوى بلان، وبرودون» وبهما ظهرت الحقوق الاجتماعية والاقتصادية .

وتقود المدرسة التجديدية- كاسان وفاساك- فكرة توسيع حقوق الإنسان لأنها متجددة وتتطور بتقدم الزمان، وبتغير احتياجات الإنسان وحقوق الإنسان عند هذه المدرسة تنظر

للإنسان بمجرد كونه إنسانا، وهى تنبع من ضمير الجماعة ومطالبة الجماعة بهذه الحقوق دون اشتراط أن يكون المشرع الوضعى قد اعترف بها وبحمايتها . كما أن هذه المدرسة وراء ظهور الجيل الثالث من حقوق الإنسان ، كالحق فى السلام والحق فى التنمية والحق فى البيئة والحق فى الإعلام، وكلها حقوق ظهرت بعد تطور المجتمع الدولى، وهو ما يطلق عليه ذلك التعبير الغامض نسبيًا، لأنه جديد «حقوق التضامن » فى السبعينيات (٨).

٣- مشروع حقوق الإنسان العربى:

وعلى صعيد وطننا العربى، اشتدت الدعوة إلى حماية دولية لحقوق الإنسان العربى ، وذلك بإصدار ميثاق لحقوق الإنسان العربى فى حمى المنظمات الإقليمية العربية (جامعة الدول العربية)، وبضمان محكمة العدل العربية .. وهذا الميثاق مطمح قومى منذ وقت بعيد، حتى أن اتحاد الحقوقيين العرب وضع مشروعًا لهذا الميثاق، كما أن الدول العربية نفسها أولت موضوع حقوق الإنسان العربى اهتمامًا كبيراً تمثل فى أمرين أساسيين:

أولهما : قرار مجلس الجامعة العربية رقم ٣٢٥٩ / ١٤٦ ج٢ الصادر فى ١٢ / ٩ / ١٩٦٦ والخاص بتشكيل لجنة خاصة فى الأمانة العامة لدراسة موضوع مساهمة جامعة الدول العربية فى الاحتفال بعام ١٩٦٨ عاما دوليا لحقوق الإنسان طبقًا لقرار الجمعية العامة للأمم المتحدة رقم ١٩٦١ (١٨) الصادر فى ١٢ / ١٢ / ١٩٦٣ . ولقد أعقب هذا القرار، قرار من مجلس الجامعة العربية رقم ٢٣٠٤ / ٤٧ بتاريخ ١٨ مارس عام ١٩٦٧ ، والخاص بتشكيل لجنة توجيهية لحقوق الإنسان (بجانب اللجنة الخاصة فى الأمانة العامة) تضم ممثلين عن دول الجامعة لمتابعة وتنفيذ برنامج الاحتفال بالعام الدولى لحقوق الإنسان (٩).

أما الأمر الثانى : المهم فى موضوع حقوق الإنسان العربى، هو قرار مجلس الجامعة العربية رقم ٦٦٨ بتاريخ ١٥ / ٩ / ١٩٧٠ ، والذى يتضمن تشكيل لجنة من الخبراء لوضع مشروع إعلان عربى لحقوق الإنسان تمهيداً لوضع ميثاق عربى ، وقد وضعت اللجنة بالفعل مشروعًا باسم «إعلان حقوق المواطن فى الدول والبلاد العربية » وقد عُمم المشروع على الدول الأعضاء جميعها، غير أن تسع دول فقط هى التى اهتمت بالرد . وقد تباينت مواقف هذه الدول تباينا كاملا، فبينما أيدته بعض الدول دون أية تحفظات ، رفضته دول أخرى شكلا وموضوعا ، وطالب فريق ثالث بإجراء تعديلات عليه، تراوحت بين مجرد التعديلات الشكلية والتعديلات الجوهرية .

وحيث أنه ليس للإعلان العالمى لحقوق الإنسان إلزام قانونى على الدول المصدقة له بتنفيذه، إنما تنطوى تلك المصادقة على التزام أدبى بالإعلان فحسب، «فإن الجمعية العامة للأمم المتحدة» طالبت بأن يعقب هذا الإعلان ميثاق أو إتفاقية تحدد تفصيلاً وبصورة ملزمة الحدود التى تتقيد بها الدول فى مجال تطبيق الحقوق والحريات الإنسانية، بعبارة أخرى لكى يكون هذا الميثاق هو التطبيق العملى للحقوق والحريات التى تضمنها الإعلان العالمى، وأيضًا لإنشاء نوع من الإشراف الدولى أو الرقابة الدولية على التطبيق (١١). لذلك كانت هناك جهود مثابرة بذلت فى هذا الشأن وكان من نتيجتها : «الاتفاقية الدولية بشأن الحقوق المدنية والسياسية» والبروتوكول الملحق بها . و«الاتفاقية الدولية بشأن الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية» اللتين صادقت عليهما الجمعية العامة للأمم المتحدة بتاريخ ١٦ ديسمبر عام ١٩٦٦، ولهاتين الاتفاقيتين قوة إلزام قانونى، وإشراف دولى على تنفيذها، غير أن الإشراف الدولى على تنفيذ أحكام هاتين الاتفاقيتين غير كاف (١٢). وما زال الانتهاك لتلك الحقوق قائمًا على قدم وساق ، ومستباحًا فى وطننا العربى على كافة أنظمته السياسية، من أقصى اليمين إلى أقصى اليسار .

ومن الملاحظ أن جميع الدول العربية من الماء للماء لم توقع على البروتوكول الاختيارى الملحق باتفاقية عام ١٩٦٦ للحقوق المدنية والسياسية وفى ذلك دليل ملموس على أن أنظمة الحكم العربية- النخب الحاكمة- ما زالت متمادية فى عدم ضمان احترام حقوق الإنسان العربى، لدرجة أن تأسيس جمعية للدفاع عن حقوق الإنسان ، أصبح يشكل جريمة تعرض صاحبها للاعتقال والتعذيب (١٣). بل أصبح مجرد الإنضمام للجمعيات والمنظمات الإقليمية العربية المدافعة عن حقوق الإنسان، يعرض حياة المواطن العربى لأبشع أنواع التنكيل، بل نقولها صراحة ، أن الاشتغال بالقضايا العامة والإنسانية، وقضايا الوطن، تؤدى بحياة صاحبها إلى التهلكة(١٤).

وعلى الرغم من ذلك، فقد توالت جهود المجتمع الدولى والعربى ، نحو تدعيم حقوق الإنسان، وكفالة حريته وكرامته وآدميته. ومن هذه الجهود الاتفاقيات الدولية للحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ، وبرنامج عمل أقرته الجمعية العامة للأمم المتحدة (نوفمبر عام ١٩٧٣) لمكافحة العنصرية والتمييز العنصرى لمدة عشر سنوات، وإتفاقية مناهضة

التعذيب والعقوبة القاسية واللاإنسانية (ديسمبر عام ١٩٧٠) والقواعد النموذجية الدنيا لمعاملة السجناء وقواعد سلوك الموظفين المكلفين بتنفيذ القوانين (١٩٧٥) . وكان بروز منظمة العفو الدولية (١٩٦١) كإحدى المنظمات التى تدافع عن حقوق الإنسان فى جميع أنحاء العالم ذا أهمية كبرى فى المحافظة على تطبيق الإعلان العالمى لحقوق الإنسان الذى أقر فى (ديسمبر ١٩٤٨) .

ولقد ترتب على ذلك، ظهور العديد من جمعيات حقوق الإنسان فى وطننا العربى، التى أخذت تمارس شرعيتها- غير الرسمية- فى الدفاع عن حقوق الإنسان العربى. ففى مصر مثلا: ظهرت جمعية أنصار حقوق الإنسان بالإسكندرية عام ١٩٧٩، وهى جمعية غير رسمية، وجميعة حقوق الإنسان بالقاهرة ١٩٨٠ ، ثم أخيراً المنظمة العربية لحقوق الإنسان بالقاهرة (١٩٨٣) ، وخلال عقد التسعينيات ظهرت العديد من المنظمات والمراكز التى تهتم بشأن حقوق الإنسان وتدافع عنه منها على سبيل المثال مركز المساعدة القانونية، المنظمة المصرية لحقوق الإنسان ، مركز الدراسات والمعلومات القانونية لحقوق الإنسان، وكلها هيئات ومراكز ومنظمات غير حكومية تسعى جاهدة نحو ترسيخ حقوق الإنسان وذلك من خلال الندوات والمؤتمرات والنشرات والبرامج التدريبية. ثم أخذت الهيئات العلمية والبحثية والأكاديمية تنظم المؤتمرات والندوات التى تدافع عن حقوق الإنسان العربى . ففى عام ١٩٨٧، انعقدت ثلاثة مؤتمرات دارت جميعها حول التعليم كحق أصيل للإنسان العربى وهى[١٥]:

- المؤتمر الأول (٧-٩ مايو ١٩٨٧) ونظمته اليونسكو مع اتحاد المحامين العرب والمنظمة العربية لحقوق الإنسان، وتركزت أبحاثه ومناقشاته حول قضية (التعليم والإعلام والتوثيق فى قضايا حقوق الإنسان) جزء منها اهتم بالتعليم الجامعى وما قبل الجامعى فى علاقته بإرساء قيم ومبادئ احترام الكرامة الإنسانية . والجزء الآخر اتجه نحو المواطن فى محاولة لإيقاظ وعيه بقضايا حقوق الإنسان .

- المؤتمر الثانى (٣-٦ يونيو ١٩٨٧) ونظمته كلية الحقوق بجامعة الإسكندرية ، ودارت أبحاثه حول (الحق فى حرمة الحياة الخاصة) وقد ركز المؤتمر على الجانب الخاص فى حقوق الإنسان ، أى حق الإنسان فى الحياة الخاصة وحرماتها .

- المؤتمر الثالث (٩-١١ يونيو ١٩٨٧) ونظمته كلية الحقوق بجامعة القاهرة. وركز فى موضوعه الأساسى على (تعليم حقوق الإنسان) وقد جاء هذا المؤتمر ليعمق من أهمية الدور

الذى يلعبه النظام التعليمى والتربوى فى إرساء القيم والإتجاهات والسلوكيات التى تتفق وحقوق الإنسان، وقد اتجهت بعض البحوث والمناقشات إلى مرحلة التعليم العام، واتجه البعض الآخر إلى مرحلة التعليم الجامعى بوجه عام والتعليم داخل كليات الحقوق بوجه خاص . ولقد كانت تلك المؤتمرات وغيرها تعبيراً عن وجود روح حية تحاول أن تقاوم منتهكى حقوق الإنسان العربى.

وهذه المظاهر وغيرها كثيرة فى وطننا العربى، وما هى إلا تعبير حى على بروز حقوق الإنسان فى التعليم كمحور هام يجب الإلتفاف حوله ، فحقوق الإنسان ليست ميثاقا فقط، وليست مهمة الدولة ، بقدر ما هى مهمة المنظمات الشعبية والوطنية التى يجب أن تراقب إهدار تلك الحقوق سواء من قبيل الدولة أو غيرها.. وإذا كانت هذه المؤتمرات وغيرها عقدت فى عام ١٩٨٧ . فهل حق الإنسان العربى فى التعليم الجيد والقادر على زيادة وعيه وتثقيفه، لكى يكون مواطنا نشطا وفعالا وذا أهلية للمشاركة فى صنع القرار السياسى، وتسيير شئون الوطن، يصبح مطلبًا وقضية يجب الاهتمام بها على مدار الأعوام القادمة ، وليس فى عام واحد، حتى لاتكون قضايا موسمية، أنها قضية اليوم وأمس وغدا .. إن قضية حق الإنسان العربى فى التعليم، هى قضية وجوده الاجتماعى الفاعل .

٤- الواقع العربى المأزوم:

لا شك فى أن الوطن العربى ، ومنذ عقدين من الزمان يعيش أزمة شاملة، أزمة الحركة السياسية الفاعلة نحو المزيد من تحرير الإنسان العربى والواقع العربى، ونحو عدم القدرة على حسم قضية الصراع العربى الإسرائيلى، والدخول فى متاهات الحل السلمى، والركوع أمام السياسة الأمريكية والهيمنة الإسرائيلية فى المنطقة العربية، وأزمة فى الإخفاق فى تحقيق قدر من التنمية الاقتصادية والاجتماعية التى تساعد المواطن العربى على الاستقلال - النسبى - بالقدر الذى يعين على حرية اتخاذ القرار السياسى، وأزمة أيضا على صعيد العلاقات المتبادلة بين النظام السياسى العربى والمواطن العربى. ولعل السؤال الذى يطرح نفسه بإلحاح هو : هل هى أزمة طبقة .. أم أزمة نظام سياسى - رغم تباين النظم السياسية العربية- غير قادر على تحقيق قدر من الحركة والفعل والإنجاز ؟ .. والجواب لن يكون سريعًا بالقدر الذى سوف نترك للسطور القليلة التالية من الإجابة عنه .

١- أزمة طبقة .. أم أزمة نظام سياسى :

نستطيع بقدر من الإطمئنان أن نوجز مظاهر الأزمة العربية الراهنة فى المسببات التالية، والتى نعتقد أنها جوهر الأزمة ولبها ، وهى[١٦]:

أ- أن علاقة التبعية التى تربط الأنظمة العربية بالقوى الدولية الخارجية ، وبالدرجة الأولى الولايات المتحدة الأمريكية، ولاسيما فى المجال الاقتصادى والمالى تؤدى إلى نفوذ سياسى متعاظم لهذه القوى ، يصل فى كثير من الأحيان إلى تشكيل القرار السياسى فى العديد من البلدان العربية إضافة إلى التواجد المباشر لهذه القوى الدولية فى المنطقة العربية سواء عن طريق القواعد أو التسهيلات الخبراء.. إلخ ، كذلك فإن استمرار الصراع العربى الإسرائيلى والرجحان المستمر والدائم لإسرائيل فيه، والتصور الخاطئ المتزايد الذى يضع مفاتيح حل هذا الصراع فى يد القوى الإمبريالية ، المعادية بطبيعتها لاستقلال الشعوب العربية (لأن ذلك يتناقض مع سياستها ويعمل على تقليل نفوذها) وعلى رأس هذه القوى الإمبريالية ، الولايات المتحدة الإمريكية، والتى يعرف الجميع أنها الشريك الأكبر لإسرائيل . إن هذا كله يعزز تأثيره على أشكال نظم الحكم العربية. وأسلوب إدارته ، ويضع سلطات هذه النظم من البداية فى موضع متعارض مع الإرادة الشعبية فى هذه الأقطار ، وبكلمة أخرى، فإنه يعطل العملية الديمقراطية فيها وحقوق الإنسان. لأن ذلك أصبح من المظاهر الطبيعية للبلدان التابعة والتى تدور فى فلك التبعية والنظام الرأسمالى العالمى والتقسيم الدولى للعمل .

ب- البناء الطبقى والاجتماعى والثقافى يؤكد التفاوت والتناقض الشديد داخل كل قطر عربى، فما زال التركيب الطبقى داخل الأقطار العربية يعبر عن إنحيازات واضحة لصالح القلة المترفة والطبقة الحاكمة- الصفوة- التى تحاول أن تسخر إمكانيات واقعها لخدمة وتحقيق مصالحها الذاتية . إن التقسيم الطبقى داخل المنطقة العربية ينطوى على تفرقة حادة من حيث الثروة المالية بين «أغنى الأغنياء» و«مناضلى» الوسط» ثم البلدان العربية الفقيرة . أما الوضع الثقافى فإن أحداً لم يستطع أن يعبر عن انحيازه الشديد لصالح الطبقات الفقيرة والشعبية داخل الأقطار العربية حيث تسود ثقافة الطبقة الحاكمة- النخب- وتكرس ثقافتها وقيمها ومفاهيمها من خلال وسائل الاتصال التى تسيطر عليها النخبة الحاكمة من أجل تدعيم سلطتها وهيمنتها على مقدرات البلاد [١٧].

جـ- إن التجزئة المفروضة على الوطن العربى خلقت جملة من الحقائق، منها حالة الضعف

السائدة فى كل جزء وفى الوطن العربى ككل، وحالة الضعف هذه تؤدى أمام جسامة التحديات الخارجية والداخلية بالضرورة إلى الاعتماد على القوى الخارجية والتبعية ، وما ينجم عنها من نتائج ، كما أن هذه التجزئة أفرزت وتفرز قوى عربية متعارضة ، حيث تنشأ قوى سياسية ترتبط مصالحها بهذه التجزئة وبالأنظمة الحاكمة فى هذه الأجزاء، ومن ثم فإنها تقاوم بكل الوسائل أية دعوة لإلغاء هذه التجزئة وتقوم- أو تشارك - بقمع القوى التى تسعى من أجل ذلك.

د- إن حالة التخلف الاجتماعى والثقافى وسيادة الأمية فى معظم أقطار الوطن العربى- والتى تبلغ متوسطاتها بشكل عام حوالى ٧٠٪ وبالذات لدى الطبقات الشعبية من عمال وفلاحين - تقدم أرضية خصبة لهذه الأزمة لأن هذه الحالة تجعل سواد الشعب العربى خارج العملية الأساسية وتسهل على القوى الحاكمة عملية تزييف الديمقراطية وتزييف وعى المواطنين من خلال وسائل الاتصال الجماهيرية التى تسيطر عليها الأنظمة الحاكمة، ناهيك عن دور النظام التعليمى فى هذه العملية لما يحويه من مناهج ومقررات تشمل قيم واتجاهات ومعارف بعينها دون غيرها . وكلنا يعرف كم مرة قامت فيها القوى الشعبية والوطنية فى كثير من الأقطار العربية بانتخاب أفراد أو مجموعات لاتنتمى إليها ولاتمثلها ، بل تعمل ضد مصالحها، وذلك يعود لانعدام الوعى أو الخوف على لقمة العيش.

ويترتب على كل ذلك استمرار ظاهرة «القهر» التى تعد السمة الأساسية للعلاقات السياسية والاقتصادية والاجتماعية فى العالم العربى: قهر الديكتاتوريات وسيطرتها على نظم الحكم، قهر الطبقات والعشائر وسيطرتها على الطبقات الأخرى ، وما يترتب على هذا كله من مسخ الديمقراطية واختفاء العدالة الاجتماعية، بل إن القهر قد أصبح سمة سلوكية فى المجتمعات العربية- فى نظم الحكم والإدارة وفى الحياة الاجتماعية وفى الأسرة والتربية والتعليم وفى داخل إطار القهر تبرز فى العالم العربى بعض الفئات المحرومة التى يجب أن تكون هدفًا للجهود الاجتماعية والتعليمية : الطبقات الفقيرة والنساء وأطفال العاملين وسكان البادية والريف ، أى كافة المحرومين من حقوقهم الإنسانية والأساسية (١٨).

ولعل هذه أهم مظاهر النظام السياسى العربى، وأزمة الواقع العربى المعاصر، ولعلنا نستطيع القول إن الأزمة فى جوهرها تشكل كلاً من الطبقة الحاكمة والنظام السياسى، لأن هناك تداخلاً وتشابكًا ، بل تعانقًا بين كل منهما . إن السبب الجوهرى فى هذه الأزمة يعود

إلى المصالح الطبقية القائمة فى البلاد العربية ، ولعله من المفيد حتى لايكون الحديث نظريًا وعامًا أن نشير إلى تركيبة السلطة السياسية فى البلاد العربية . من المعروف أن الشرائح التى وصلت إلى السلطة فى البلاد العربية عبر الكفاح التحريرى للتخلص من الاستعمار القديم، هى الفئات الوسطى والبرجوازية الصغيرة تحديداً . ونعتقد أن هذه التركيبة كان لها الأثر الكبير فيما بعد مرحلة الاستقلال لأنها بطبيعتها متذبذبة ومترددة وأنانية، وغير مستقرة أيديولوجيًا وسياسيًا ، فقد جاءت بمشاريع اجتماعية وسياسية كثيرة ومتنوعة ، ولكن وصولها إلى السلطة جعل معظمها يتنكر لهذه المشاريع التى جاءت بها. والأمثلة على ذلك كثيرة : أن أغلب هذه الفئات عند وصولها إلى السلطة نادت بالتخلص من التبعية وبمعاداة الإمبريالية ، ونادت بشكل ما بمشاركة الجماهير - التى صعدت بأسمائها إلى السلطة- فى السلطة.

لكن الواقع المعاش يثبت أن هذه السلطة المنادية بهذه الشعارات لم تكن تمارسها فعلا- بل حرمتها فى فترة من الفترات- وهى معادية للإمبريالية نصًا ، وهى اشتراكية نصًا، وهى ديمقراطية نصًا، ولكنها عكس ذلك فى الممارسة العملية. ويعود عدم لعب أى دور أساسى للطبقات الأساسية فى البلاد العربية، سواء أكانت الطبقة البرجوازية أم الطبقة العاملة، وغياب هذه الطبقات لأسباب تتعلق بطبيعة التركيبة الطبقية فى المجتمع العربى. وهذا الغياب النسبى يختلف فى الواقع من قطر إلى آخر. ويضعف الدور القيادى للأحزاب التقدمية بسبب ضعف الطبقات الأساسية نفسها، وهو الأمر الذى جعل البرجوازية الصغيرة والشرائح الوسطى تضطلع بالدور الأساسى فى قيادة المجتمع العربى (١٩).

ومن هنا فإن الأزمة فى جوهرها تعود إلى إشكالية البرجوازية الصغيرة كطبقة وإلى تنظيمها السياسى الذى تعتمده فى الحكم أيضًا وفى ذات الوقت لا يمكن الفصل بينهما وبين نظامها السياسى الذى أخفق حتى الآن فى إنجاز مهامه الوطنية والتى صعد إلى الحكم والسلطة من أجل إنجاز هذه المهام . أن البرجوازية الصغيرة وعلى صعيد الوطن العربى غير قادرة على إنجاز مهامها الوطنية وعلى رأسها الثورة الوطنية الديمقراطية .

٢- تهميش دور المثقف العربى :

هناك حالة من الفصام بين المثقفين العرب والجماهير الشعبية، ويعود ذلك إلى غياب قنوات الاتصال والتواصل، كما يعود أيضًا إلى غياب اللغة القادرة على التواصل الحى مع قضايا

الجماهير العربية . لقد ظل العديد من المثقفين العرب يعيشون فى صناديق مغلقة ، داخل أطر نفسية ومنهجية ولغوية باعدت بينهم وبين جماهيرهم ، كما أن العديد من المثقفين العرب غير قادرين على طرح مشاكل الجماهير بالشكل الذى يجعل هذه القضايا والمشكلات تخص المثقفين مثل الجماهير .. ولقد ترتب على ذلك الوضع وجود حواجز وسدود بين المثقفين والجماهير العربية لسنوات طويلة.

ولقد زاد من تفاقم الأزمة ، وتهميش دور المثقفين العرب أن غالبيتهم قد انغمسوا فى تدبير مصالحهم الذاتية والشخصية ، يحكمهم فى ذلك اتجاه متزايد للأخذ بنمط الحياة الاستهلاكية، الذى يغزو المنطقة العربية ويسرى فيها سريان النار فى الهشيم (النهم المتزايد للحصول على السلع الاستهلاكية.. سيارة، تليفزيون ، فيديو .. إلخ) وبالتالى انصرف هذا القطاع من المثقفين عن الانشغال بالقضايا الاجتماعية إلى الانغماس فى مشاكل الحياة اليومية[٢٠]. ولقد ترتب على ذلك الوضع المتردى تعطيل دور المثقفين فى عملية التوعية الجماهيرية والدفاع عن قضايا القطاعات الشعبية بما فيها قضية الديمقراطية وحقوق الإنسان ، وقضايا تحرير الإنسان العربى من كافة صنوف القهر الواقعة عليه .

كما أن اعتكاف البعض الآخر من هؤلاء المثقفين على العمل الأكاديمى البحت والتحول إلى أدوات حيادية تبحث فى مسائل العلم المجرد دون التفات للصراع السياسى والاجتماعى الدائر فى المجتمع، فيغيبون بذلك عن دورهم الطبيعى فى هذا الصراع، تحت مسمى الحياد والبحث العلمى الرصين .

هذا إلى جانب بروز قضية هامة وأساسية ، ونحن نعدها جوهر ولب تهميش دور المثقفين العرب ، وستظل هذه القضية طارحة نفسها إلى أن يتم الإيمان بضرورة تجاوزها ، باعتبار أن ذلك هو الطريق الصحيح لوجود دور فاعل للمثقفين العرب . والقضية- المشكل- هى نفور كثير من المثقفين العرب من الالتزام السياسى والإمتناع عن الأنضواء تحت أشكال تنظيمية ، إما بحجة أن الظروف اللاديموقراطية فى الوطن العربى لاتسمح بالعمل السياسى الصحيح أو أن إلتزامهم السياسى سيفقدهم الموضوعية لأنهم ينحازون بهذا إلى وجهة نظر معينة، ويغيب عن بال هؤلاء أن إزالة الظروف اللاديموقراطية فى الوطن العربى لاتتم إلا بمحاربة القوى التى تكرسها استهدافا لخلق ظروف ديمقراطية سليمة، وهذا لايمكن تحقيقه إلا بالعمل السياسى المنظم أو المشاركة الفعالة الإيجابية فيه. أما بالنسبة لقضية الحياد العلمى والموضوعية ، فإنه

من بديهيات العلم أن الموقف الموضوعى هو الانحياز للصواب ضد الخطأ ، وللموقف الصحيح فى مواجهة الموقف المغلوط. فكيف يمكن للمثقف الواعى أن يظل على الحياد بين الديمقراطية والإضطهاد والقمع، وبين الاستغلال والعدل الاجتماعى، بين التجزئة والتشرذم وبين الوحدة القومية ؟ أليس ذلك أحد أمراض البرجوازية الصغيرة؟ وأليس هذا الموقف هو الذى يسهل للنظم السياسية العربية أن تتجاهل حقوق الإنسان العربى وتهدرها ؟

وكما أن أخطر دور أداه ويؤديه كثير من المثقفين العرب هو التحول إلى أبواق للأنظمة العربية القائمة ، وأقلام تبرر لها كل ممارسات القمع ومصادرة الحريات، بل تفلسف ذلك لها ، وأحيانا تدفعها إليه دفعا تحت مسميات عديدة، أهمها تجسير الفجوة بين المثقف والسلطة.

إن المستعرض للأعداد الهائلة من المثقفين العرب المتوزعين فى الصحف والمجلات وأجهزة الإعلام ودور النشر ومراكز الدراسات على اختلاف مشاربها يلمس هذه الحقيقة المخجلة والمأساوية. إن الكلمة التى يفترض أن تكون مقدمة للحركة والفعل، ومن ثم مواصلة السعى للحرية والديمقراطية، تحولت فى الوطن العربى فى كثير من الأحيان إلى خادم للسلطة ومبرر لإرهابها ، بل أحيانًا موصلة إليه. وأصبح دور المثقف العربى- عبر ذلك- يقترب كثيراً من دور مهرج السلطان فى عصور خلت[٢١] .

ولقد تفاعلت كل هذه الظروف مجتمعه ، فأدت إلى حالة التردى واليأس والإحباط التى يعيشها الوطن العربى والإنسان العربى الآن، كما أدت تلك العوامل الذاتية والموضوعية إلى اليأس من محاولات الإصلاح سواء فى النظام السياسى العربى، أو فى دفع الإنسان العربى نحو الإنجاز والفعل. مما ترتب عليه وضعية متدنية ومتردية يعيشها الإنسان العربى، هذه الوضعية تقتل فيه يوما بعد يوم، كل أمل فى غدٍ يأتى بجديد ، كما أنها تقتل فيه أيضًا أى روح للمبادرة والمبادأة.

٣- أوضاع الإنسان العربى المعاصر[٢٢]:

أن الإنسان العربى فى هذه المرحلة يعانى حالة حرمان من أهم حقوقه الأساسية كإنسان، فهو محروم من إبداء الرأى والتعبير فى شئون مجتمعه ووطنه وأمته. وهو مغلول عن المشاركة فى تقرير مصيره ومصير بلده ، ومكبل بقيود القهر والخوف والحاجة ، كما أنه محكوم عليه بالإقامة الجبرية داخل سجن إقليمه الضيق حيث أن إنتقاله إلى أى قطر عربى آخر تقوم فى وجهه ألوف العقبات والعوائق . والأمر الأكثر مأساوية أن دخول الأجنبى إلى أى بلد عربى

مصحوب بأشد أنواع التسهيلات ، عكس ما هو الحال بالنسبة للعربى، كذلك فإن العربى الذى ينتقل للعمل فى بلد عربى آخر يشعر فورا وفى كل معاملة أنه أشد غربة من الأجنبى الذى يعمل فى تلك البلد .

والإنسان العربى فى كثير من أجزاء الوطن العربى محروم من المعلومات التى تتعلق بشئون بلده وأمته وحياته ومشاكله.. فهو لايرى ولايسمع إلا ما يسمح به النظام، ولايقرأ إلا ما تسمح به الرقابة، فهو ليس ممنوعًا من إبداء الرأى فحسب بل ممنوع من تكوينه .. والمفارقة المأساوية أن الأوساط الخارجية- وكثير منها معاد للوطن العربى وأحيانا للنظام نفسه- تعلم عن مجريات الأمور فى ذلك البلد العربى أكثر مما يعلمه أبناؤه .

ولقد تطور الأمر فى كثير من البلاد العربية إلى إهدار قيمة الإنسان وامتهان كرامته والتنكيل به جسديًا ومعنويًا . بل أن التصفية الجسدية للإنسان العربى أصبحت أسلوبًا طبيعيًا داخل هذه البلاد العربية، كما أن كثيراً من القيم العامة التى كانت تسود المجتمع العربى ، والتى كانت موضع اعتبار من الجميع وفوق أى خلاف شخصى أو اجتماعى أو سياسى ، قد أنهارت أو بالأحرى أهدرت .

بروز حالة انفصام لاتخطؤها العين بن السلطة الحاكمة وبين الناس فى معظم، بل ربما كل، أقطار الوطن العربى . فالسلطة السياسية من جانبها لا تكاد تقيم وزنا للشعب وقواه وطبقاته الاجتماعية وتتصرف كأنها ذات حق إلهى فى حكمه، أو أنها- فى أحسن الأحوال- مخولة بالنيابة عنه، بل ربما هى تخاف منه فتحاول جهدها إقصاءه عن الممارسة السياسية . أما من جهة الشعب فتسود السلبية لأسباب كثيرة.

وأخيراً تعاظم حالة البرود وعدم الاستجابة لدى الطبقات والفئات الشعبية تجاه قوى المعارضة والتغيير فى الوطن العربى، ونشوء حالة من عدم الثقة فى كل هذه القوى وذلك بسبب خيبات الأمل المتكررة ، والإعتقاد بعجز هذه القوى عن تنفيذ ما تطرحه ، وقصور فى تلاحم هذه القوى والحركات بالجماهير الشعبية، ناهيك عن حالة اللاديمقراطية والقهر الواقع على الإنسان العربى المتردية ولاشك أنها سوف تلقى بظلالها على النظام التعليمى المناط به تحرير الإنسان العربى ، وتنويره ، وتملكه للوعى، الذى سوف يعينه على تجاوز تلك الأزمة.

الفصل الثانى

إخفاق النظام التعليمى العربى

فى توفير حق التعليم

١- التعليم أداة للتمايز الطبقى والاجتماعى فى الوطن العربى:

لاشك أن النظام التعليمى العربى المعاصر، يعكس بما لايدع مجالا للتأويل التركيب الاجتماعى فى مجتمعنا العربى، بل يساعد على استمرار هذا التركيب الاجتماعى والطبقى والمحافظة عليه وتدعيمه أيديولوجيًا . وذلك لأن المدارس فى المجتمعات العربية- الطبقية- ما هى إلا أداة فى يد الطبقة المسيطرة ، حيث صممت المدارس ومؤسسات التعليم فى المجتمعات الرأسمالية المتقدمة والمتخلفة، بحيث تخدم المصالح السياسية والاقتصادية للطبقة الرأسمالية. وذلك من خلال ما تقدمه هذه المدارس من تشكيل لشخصية المواطن ووعيه، تشكيلاً يتفق مع نمط الحياة السائد فى تلك المجتمعات، بحيث يشعر المواطن العربى ويربى على أن التمايز أمر طبيعى، ويحدث فى كل مجتمع (٢٣).

وهذا جعل الفقراء لاينظرون إلى التعليم اليوم على أنه وسيلة للتحرر من الفقر، ولا وسيلة للترقى الاجتماعى، لأن الذين يصلون إلى الخلاص عن طريق التعليم قليلون جداً ، فالتعليم فى الحقيقة ليس وسيلة للحراك الاجتماعى، وليس وسيلة للمساواة ، بل أداة لتقنين عدم المساواة وللمحافظة على الفروق الاجتماعية والطبقية الموجودة (٢٤). إن تحقيق العدالة الاجتماعية ، يتم خارج جدران المدرسة عن طريق توفير فرص العمل والسكن والنقل والعمل السياسى والتشريع . أما المدرسة بما تقدمه من معلومات ومناهج منفصلة عن الحياة الاجتماعية للفقراء والمعدمين، فإنها تحرم الكثيرين من فرص الحراك الاجتماعى.

بذلك أصبحت نظم التعليم المعاصرة- المدارس- سببًا فى زيادة الشعور بالإحباط وخيبة الأمل عند الفقراء المحرومين الذين لايستطيعون الوصول إلى التعليم أو الاستمرار فيه وفق شروطه القاسية، وعاملاً مساعداً على زيادة الصراع الطبقى وعنصراً مشجعًا على زيادة

الشعور بالدونية وتزييف الوعى، فكلما زادت جرعة التعليم التى يحصل عليها الإنسان فى العالم العربى، كلما زاد شعوره بالإحباط والدونية والاغتراب بالإبتعاد عن الواقع المعاش بمشكلاته ، فالذى يترك المدرسة بعد السنة السابعة يكون أكثر إحباطًا من الذى يتركها بعد السنة الرابعة» لأن المدارس فى العالم الرأسمالى المتقدم والمتخلف على السواء تقدم لطلابها الأفيون أكثر مما كانت الكنيسة تقدمه فى عصور سابقة»(٢٥).

كما أن النظام التعليمى يلعب دوراً سياسيًا أكثر خطورة من الدور السابق ، فالمدرسة فى النظام التعليمى تعد أداة للتلقين السياسى، وغرس قيم مجتمع الاستهلاك رغم أن بعض الدول تدعى أن التعليم فيها محايد إلا أن التعليم لايمكن أن يكون محايداً . فالمدارس تستخدم أداة للتوجيه السياسى سواء تم ذلك علنا فى البرامج والكتب أو فى «المنهج الخفى» ومن ثم يتحول المدرس إلى «مرب سياسى» يقوم بتلقين سياسة الدولة، ويعمل على المحافظة على الوضع الراهن ، وليس تغييره وتطويره . لهذا ليس من الغريب أن تجذب وظيفة التدريس عادة العناصر المحافظة أكثر من العناصر الثورية الراديكالية، وبالإضافة إلى ذلك فإن المدرسة تعمل على غرس قيم مجتمع الاستهلاك، بل يصبح التعليم كله فى المجتمعات الرأسمالية المتقدمة والمتخلفة على السواء جزءاً من «صناعة الدعاية» يقنع الناس بأن يشتروا السلع ويستهلكوها(٢٦).

نستخلص مما سبق أن التعليم يلعب دوراً واضحًا فى التمايز الطبقى داخل المجتمعات الصناعية المتقدمة، وبالتالى داخل المجتمعات المتخلفة، ومنها وطننا العربى بالطبع، حيث يتحيز التعليم ، منهجًا وإدارة ونظامًا وقبولاً وسياسة لصالح الأغنياء ضد الفقراء . وعلى الرغم من الشعارات البراقة التى رفعتها كثير من البلدان الصناعية المتقدمة والمتخلفة عن حياد التعليم، وعن أنه متاح للجميع وفق قدراتهم واستعداداتهم التى تؤهلهم للإلتحاق به، نسى أصحاب تلك الشعارات، أن القدرات والاستعدادات ، هى قدرات واستعدادات اجتماعية وطبقية بالدرجة الأولى (٢٧)، لأن البناء الهرمى للعلاقات الاجتماعية بين الطلاب والمعلمين والإدارة تعكس بشكل واضح تحيز نظام التعليم للأغنياء ضد الفقراء ، والقدرات والاستعدادات التى يتحدثون عنها ما هى إلا قدرات واستعدادات ترتبط بالأصل الاجتماعى، لأن شروط القبول والنجاح تأتى من تلك الاستعدادات التى يدعمها مقدرتهم المادية على تنمية وتطوير تلك القدرات والاستعدادات التى يتحدثون عنها، والتى أصبحت تعرف فى الأدبيات التربوية باسم «الاستحقاقية» أو «الجدارة».

فـإذا كـان هذا هو حال التعليم فى الوطن العربى ، تحيز ضد الفقراء لصالح الأغنياء والميسورين، وإذا كان التعليم يحمل بين ثناياه مضامين أيديولوجية ومعرفية تدعم الوضع القائم وتعمل على إعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية القائمة وترسيخها ، فهل استطاع النظام التعليمى العربى رغم هذا التحيز أن يوفر الحد الأدنى من المعرفة للطلاب فى سن القبول ؟ وهل استطاع أيضًا أن يوفر الاستيعاب الكامل- التمدرس- لكل الأطفال فى سن الإلزام ؟ هذا ما سوف نحاول إيضاحه والإجابة عنه فى السطور التالية .

٢- حق الإنسان العربى فى التعليم :

يعد التعليم من أهم وأخطر الحقوق الإنسانية، فبالتعليم يتشكل عقل الإنسان وفكره، كما يتشكل أيضًا وعيه الاجتماعى والسياسى الذى سوف يترتب عليه فاعليته فى الواقع العربى. وبالتعليم أيضًا يكتسب الإنسان المهارات والقدرات لمزاولة نشاطه الاقتصادى، بل وأكثر من ذلك تتشكل بالتعليم أبرز ملامح المجتمع وتتحدد مكانته فى السلم الحضارى ، وموقعه بين النظم السياسية المعاصرة.

ولذلك فقد كان لصدور قرار مجلس جامعة الدول العربية (رقم ٢٤٤٣ بتاريخ ٣ سبتمبر ١٩٦٨) متضمنًا إنشاء لجنة إقليمية عربية دائمة لحقوق الإنسان، تختص «بالعمل على حماية حقوق الإنسان العربى، وتنمية وغرس الوعى بحقوق الإنسان لدى الشعب العربى» أهمية قصوى فى تكريس الاهتمام بحقوق الإنسان العربى ، ولاسيما حقه فى التعليم. فبعد أن أبرزت المادة (٢٦) من الإعلان العالمى لحقوق الإنسان، حق الإنسان فى التعليم، وفصلت هذا الحق فى مبادئ أساسية منها[٢٨]:

- أن يكون التعليم مجانيًا على الأقل فى مراحله الأولية والأساسية.
- أن يكون التعليم الأولى إجباريًا .
- جعل التعليم الفنى والمهنى متاحًا بشكل عام .
- أن يكون التعليم العالى متاحًا على قدم المساواة أمام الجميع وعلى أساس من الجدارة والاستحقاق.
- وفى جميع الأحوال يتعين «توجيه التعليم نحو تنمية الشخصية الإنسانية تنمية كاملة».

وإذا كانت هذه هى المبادئ الأساسية التى شملها الإعلان العالمى لحقوق الإنسان والتزمت به كافة الدول العربية، بل إن جميع سياسات التعليم فى الوطن العربى تتصدر أولوياتها بتلك المبادئ وتعتبرها أهدافًا يجب الوصول إليها، ومن أجل ذلك تضع خطط التنمية التربوية تلك المبادئ على رأس جدول أعمالها .

ونحن هنا ، سوف نقصر الحديث عن أهم القضايا التى لها صلة مباشرة بإبراز مدى تحقيق توفير الحد الأدنى من التعليم للطفل العربى، كحق أصيل له أقرته المواثيق العالمية والعربية، والتزمت به سياسات التعليم فى الوطن العربى. وهذه القضايا التى تكشف لنا عن مدى نجاح أو فشل النظام التعليمى العربى فى توفير الحد الأدنى من التعليم لجميع الأطفال دون تمييز للجنس أو اللون أو الديانة أو الموقع الجغرافى- ريف ، حضر- وكذلك توفير فرص الترقى فى سلم التعليم دون عوائق مالية أو بيئية، والقضايا هى ، **الأولى**: الأمية الأبجدية، بوصفها إحدى المهام الضرورية لنجاح النظام التعليمى، لأن الفشل فى القضاء عليها يعنى بقاء أكثر من ٧٠٪ من المواطنين العرب فى جهل وفقر ومرض. **والقضية الثانية** : الاستيعاب - التمدرس- وهى نجاح النظام التعليمى فى توفير مقاعد دراسية لكل الأطفال الواقعين فى سن الالزام- ست سنوات- لأن إخفاق النظام التعليمى فى استيعاب التلاميذ، يعنى طردهم وتركهم للشارع. **والقضية الثالثة**: التسرب وهى تعبير عن مدى نجاح أو فشل نظام التعليم فى طرد أو جذب الطلاب إليه، وإزالة العوائق الاقتصادية والاجتماعية التى يعود إليها التسرب من النظام التعليمى . **والقضية الأخيرة** هى : الرسوب، وهو بالدرجة الأولى مرتبط بالأصل الاجتماعى والمكانة والقدرة الاقتصادية التى تساعد الطلاب على النجاح ، وتوفر لهم تعليمًا موازيًا بالمنزل - الدروس الخصوصية- أو فى المدارس الخاصة- الاستثمارية والأجنبية.

ولاشك أن هذه القضايا التعليمية الأربع هى الأدوات التى سوف تساعدنا على التعرف على مدى نجاح أو فشل النظام التعليمى العربى فى إنجاز مهامه والتى تتخلص فى تحرير الإنسان العربى وتوفير القدر المناسب له من المعرفة الضرورية وكذلك مساعدته على مواصلة تعليمه إلى المراحل العليا .

٣- الحرمان من حق التعليم :

سنحاول فى هذا الجزء التعرف بالإحصائيات والبيانات، عن مدى توفر التعليم الأولى- الحد الأدنى من التعليم- وقضايا الرسوب والتسرب والأمية فى مصر وبلاد المغرب العربى، وبلدان الخليج العربى [٢٩]. ونعتقد أننا بهذا القدر نكون قد أعطينا بانوراما كاملة عن حركة النظام التعليمى العربى وعلاقته بحقوق الإنسان .

*** فى مصر :**

نحن نزعم أن الغالبية من المواطنين يعيشون حياة قاسية للغاية ولاينالون القسط الضرورى من التعليم الرسمى أو النظامى، كما أن غالبية المواطنين- الفقراء- يكادون يحرمون من أبسط احتياجاتهم الضرورية من الغذاء الضرورى للحفاظ على حياتهم والاستمرار فيها .. فحسب بيانات الجهاز المركزى للتعبئة العامة والاحصاء لعام ١٩٨٧ نجد [٣٠]:

- أن خمس الأسر المصرية تستحوذ على نصف كعكة الدخل القومى - ٤٨٪ على وجه التحديد - بينما يتصارع باقى الشعب على ٥٢٪ من الدخل القومى وهو ما يعنى أن ٨٠٪ من أفراد الشعب المصرى يعانون من موجات الغلاء التى أصبحت تمثل حلقة جهنمية مفرغة تبتلع أية زيادة حقيقية فى الأجور والمرتبات . وتؤكد الدراسة أيضًا أن موجات الغلاء قد اضطرت الأسرة المصرية إلى أن تنفق ما بين ٥٥٪ ، ٩٠٪ من دخلها على بند الغذاء وحده . فهل هناك ما يتبقى للتعليم فى أبسط صوره ؟ ونحن نعلم أن تكلفة التعليم الآن مرتفعة وليست فى متناول أيدى الأسر الفقيرة نظراً لتدهور الأوضاع الاقتصادية واختلال الموازين خلال حقبة السبعينات .

- كما تؤكد دراسة الجهاز المركزى أن هناك حوالى ٥٠٠ أسرة يزيد متوسط دخلها السنوى عن ١٠ ملايين جنيه . بينما هناك ٢٤٠ ألف أسرة يزيد دخلها السنوى على المليون جنيه وفى المقابل يقبع مليون و ٧٠٠ ألف أسرة لايتجاوز متوسط دخلها السنوى ٢٢٠ جنيها ، وأن الفرق بين أعلى متوسط دخل شهرى وأقل متوسط دخل شهرى يصل إلى حوالى ٨٣٣ ألفا و٢٢٣ جنيهًا . وتشير الدراسة أيضًا إلى أن هناك ٤ أسر من بين ٥ أسر مصرية تعيش تحت وطأة الغلاء وقسوة الحياة. وتوجه الأسرة المصرية ٥٥٪ من دخلها فى المتوسط إلى الغذاء ، ويرتفع هذا المعدل إلى حوالى ٦١٪ فى الريف وحوالى ٩١٪ بين الأسر محدودة الدخل . وتؤكد

الدراسة أن نسبة ما تنفقه الأسرة المصرية من دخلها على بند الغذاء تعادل ثلاثة أمثالها فى الولايات المتحدة الأمريكية وضعف هذه النسبة فى انجلترا .

وتبرز خطورة هذا الوضع إذا علمنا أن حوالى ٨٠٪ من الأسر المصرية التى تقبع فى قاع سلم الدخول والأجور والمرتبات فى مصر لاتحصل على أكثر من ٥٨٪ فقط من الدخل القومى بينما تستحوذ نسبة ٢٠٪ على ٤٢٪ من الدخل القومى . ويؤكد محمد حسنين هيكل فى كتابه «باب مصر إلى القرن الواحد والعشرون» الصادر (١٩٩٥ ص٢٠) أن فى مصر ٥٠ فرداً تبلغ ثروة كل منهم ما بين ١٠٠ إلى ٢٠٠ مليو دولار وأكثر . و١٠٠ فرد تتراوح ثروة كل منهم ما بين ٨٠-١٠٠ مليو دولار و١٥٠ فرد تتراوح ثروة كل منهم ما بين ٥٠-٨٠ مليور دولار و٢٢٠ فرداً تتراوح ثروة كل منهم ما بين ٣٠-٥٠ مليون دولار، و٣٥٠ فرداً تتراوح ثروة كل منهم ما بين ١٥-٣٠ مليون دولار و٢٨٠٠ فرد تتراوح ثروة كل منهم ما بين ١٠-١٥ مليون دولار و٧٠ ألف فرد تتراوح ثروة كل منهم ما بين ٥-١٠ ملايين دولار بإجمالى ٧٣٦٧٠ ألف فرد تتراوح ثروتهم الإجمالية ما بين ٢٩٠-٤٨٥ مليو دولار تلك هى الصورة للوضع الاجتماعى فى مصر خلال عقد التسعينات .

ولاشك أن مثل هذا الوضع ينعكس بدوره على مجال التعليم، ونحن هنا نقصر الحديث عن التعليم وليس التربية، على اعتبار أن التربية أعم وأشمل وتتم بواسطة النظام التعليمى وغيره من الأنظمة المجتمعية الرسمية والشعبية. أما التعليم فهو يتم داخل جدران المدارس والمعاهد والجامعات وما تقدمه الدولة من خلال النظام التعليمى من معلومات ومعارف وقيم وأنماط سلوك بهدف خلق مواطن أكثر تكيفًا وتلاؤمًا مع بنية النظام السياسى. ولو نظرنا إلى النظام التعليمى سوف نجد أن كثيراً من الأطفال والشباب يحرمون من أبسط حقوقهم، وهى تعليم القراءة والكتابة والحساب واكتساب المهارات الأساسية التى تعين الفرد على إيجاد عمل محترم يحقق من خلاله وجوده الاجتماعى فى المجتمع .

وتشير الإحصاءات الرسمية الصادرة عن وزارة التربية والتعليم لعام ١٩٨٢ وعام ١٩٨٦ إلى الحقائق التالية (٣١):

- بلغ عدد الطلاب المقيدين بالتعليم الابتدائى لعام ١٩٨٢ حوالى ٥,١٨١,٦١١ طالب كما بلغ عدد الطلاب المقيدين بالتعليم الاعدادى حوالى ١,٨٤١,٠٨٥ طالب، وبلغ عدد الطلاب المقيدين بالتعليم الثانوى بجميع أنواعه ودور المعلمين حوالى ١,٣٣٩,٠٦٩ طالب

وبلغ مجموع الطلاب المقيدين بجميع مراحل وأنواع التعليم الجامعى وما قبل الجامعى حوالى ٩,٠٢٨,٣٦٥ طالبًا ، وذلك فى حين أن الأطفال الذين يقعون فى فئة العمر ما بين ٦-٢٢ سنة وهى شريحة العمر التعليمى حوالى ١٤,٢٧٥,٠٠٠ أربعة عشر مليونا وربع مليون .

يتضح لنا من ذلك أن هناك حوالى خمسة ملايين طفل مصرى خارج جدران المدارس ومعاهد التعليم والمعرفة الأساسية ويحرمون من التعليم أو لاتتاح لهم الفرصة لكى يدخلوا النظام التعليمى . ولو حسبنا إلى جانب ذلك نسبة التسرب من التعليم وهى تتعلق بالظروف الاقتصادية القاسية للأسر، وهى بمعدل ٢٠-٢٥٪ فى المرحلة الابتدائية لقفز الرقم إلى ستة ملايين بدلاً من خمسة، ولاشك أن هذه النسبة مرتفعة للغاية .

- وفى عام ١٩٨٦ نجد الصورة على ما هى عليه تقريبًا ، أى أن جهود خمس سنوات لم تحقق الهدف المنشود من إتاحة الفرصة لمن لهم حق الإلتحاق بالنظام التعليمى. حيث بلغ عدد الطلاب المقيدين بالتعليم الابتدائى حوالى ٦,٣٥٩,٩٤٢ طالب وبلغ عدد الطلاب المقيدين بالتعليم الإعدادى حوالى ٢,٢٧٠,٣٥٥ وبلغ عدد الطلاب المقيدين بالتعليم الثانوى بأنواعه ودور المعلمين حوالى ١,٥٩١,١٣٤ كما بلغ عدد الطلاب المقيدين بالتعليم الجامعى والمعاهد العليا حوالى ٦٦٦,٦٠٠ وبلغ عدد الطلاب بالنظام التعليمى من أوله إلى منتهاه حوالى ١٠,٨٨٨,٢٣٧ طالب وفى المقابل بلغت نسبة الأفراد الذين يقعون فى فئة العمر ما بين ٦-٢٢ سنة وهى مرحلة التعليم حوالى ١٦,٣٢٩,٠٠٠ فرداً .

معنى ذلك أنه فى عام ١٩٨٦ زاد عدد الطلاب المقيدين بمراحل التعليم عن عام ١٩٨٢، حيث بلغوا حوالى عشرة ملايين وثمانمائة ألف فى حين بلغ عدد الأفراد فئة العمر من ٦-٢٢ سنة حوالى ١٦,٣٢٩,٠٠٠ ، أى أنه يوجد خارج جدران معاهد العلم والمعرفة الأساسية نحو خمسة ملايين ونصف مليون طفل مصرى يحرمون من أبسط حقوقهم فى تحصيل العلم والمعرفة التى يجب على الدولة أن توفرها لهم لكى يكونوا مواطنين قادرين على خدمة قضايا الوطن والمساهمة فى عملية صنع القرار وتدعيم البنية الاقتصادية .

وفى بيانات تقرير التنمية البشرية- مصر- ١٩٩٥ الصادر عن المعهد القومى للتخطيط نجد أن عدد الأطفال خارج نظام التعليم فى جميع محافظات مصر حوالى ٣,٢٩٦,٤٢٣ طفل، فى حين بلغ عدد السكان فى سن التعليم فى جميع المحافظات حوالى ١٦,٨٨٠,٢١٢

أى أن هناك ثلاثة ملايين ونصف طفل لايجدون مكانًا لهم فى المدرسة وذلك بعد تطوير التعليم وبناء آلاف المدارس لم نستطع أن نحقق الاستيعاب الكامل فى نهاية القرن العشرين.

وتطالعنا البيانات التالية فى تقرير «التنمية البشرية عام ٢٠٠٤» :

- فى عام ٢٠٠٠ كان متوسط نصيب الفرد من الدخل (مقدراً بالقوة الشرائية للدولار) ٤٨٧٨، فإذا به ينخفض فى ٢٠٠٢ إلى ٣٧٩٣ أى أن المواطن فقد ٢٢,٢٥٪ من نصيبه من الدخل .

- فى عام ١٩٩٧ كانت نسبة الأطفال فى محافظات الصعيد الذين لا يلتحقون بالتعليم الابتدائى ٥٣,٦٪ فارتفعت فى عام ٢٠٠٢ إلى ٥٥,٢٪ .

- وفى عام ١٩٩٦ كان إجمالى عدد الفقراء فى الصعيد ٥٣,٦٪ من السكان فأصبح ٦٥,٢٪ .

- فى عام ١٩٩٩ كان ترتيب مصر (فى قيم التنمية البشرية) ١٠٥ وفى عام ٢٠٠٢ أصبح ١٢٠ .

- بعد سداد فوائد الدين وأقساطه وأجور العاملين بالقطاع الحكومى ونفقات الإدارة الاقتصادية من تشغيل وصيانة وأمن وغيره ويتبقى من حجم الإنفاق العام وفقط ٢٠,٤ مليار للإنفاق على الصحة والتعليم والإسكان وكل الخدمات والاستثمارات الأخرى .

- عدد المتعطلين زاد فى عام واحد ربع مليون متعطل ووصل إلى ٢,٢٠٩,٠٠٠ متعطل بنسبة ١٠,٦٪ من قوة العمل .

هل تريدون مزيداً من نتائج سياساتكم الاقتصادية ؟

- ٣٧٪ من سكان المدن أى ١٠,٢ مليون مواطن يعيشون فى العشوائيات .

- ٣,٢٣٥,٠٠٠ أسرة تعيش فى مسكن ليس به مطبخ .

- ١٠,٢٧٥,٠٠٠ يعيشون فى مسكن ليس به دورة مياه مستقلة.

- أفقر ٤٠٪ من السكان يحصلون على ٢١,٩٪ من إجمالى الدخل القومى.

- أغنى ٢٠٪ يحصلون على خمسة أمثال ما يحصل عليه ٢٠٪ من إجمالى السكان.

- نسبة الإنفاق على الصحة ١,٦٪ من إجمالى الناتج المحلى الإجمالى. بينما المتوسط فى الدول النامية ٢٪ والمتوسط فى البلدان العربية ٢,٩٪ .

معنى ذلك بوضوح وصراحة أن هناك نسبة مرتفعة للغاية من الأطفال تحرم من حق التعليم .. ونحن نناقش التعليم وليس التربية، على اعتبار أن الأخيرة أشمل وأعم، والعبء فيها لايقع على عاتق نظام التعليم فقط ، بل يتجاوزه إلى أنظمة المجتمع الأخرى . كما أننا لم نناقش محتوى المعرفة والعلم المقدم للطلاب، وهل هى معرفة حيادية أم منحازة ؟ وإلى أى الفئات تنحاز وتدعم أى مصالح ؟ لم نناقش ذلك، ولكن حاولنا أن نعرض صورة عن حرمان المواطن من ضروريات الحياة الأساسية المتمثلة فى الغذاء ، وكذلك ضروريات الوجود الاجتماعى المتمثل فى التعليم. فهل يتحقق العدل الاجتماعى حينما ينخرط جزء من الأطفال- وغالبًا من القادرين ماليًا فى نظام التعليم ويستبعد الجزء الآخر لأسباب تتعلق بالسن والمكانة الاجتماعية والقدرة الاقتصادية على مواصلة التعليم أو الالتحاق بالمدارس الخاصة؟ ألا يعنى ذلك أن الفقراء وحدهم هم الذين يدفعون ضرائبهم من المنبع وبشكل منتظم ويحرمون من أبسط حقوقهم لأسباب خارجة عن إرادتهم وقدرتهم المالية؟

*** فى بلاد المغرب العربى :**

لم تكن بأفضل حال من مصر ، ولكن الأوضاع التعليمية كانت أكثر سوءًا رغم محاولات التعريب، ومحاولات التخلص من طغيان النموذج الفرنسى فى الثقافة والتعليم، لأن بلاد المغرب العربى رغم الظرف التاريخى الواحد الذى عاشته وتعيشه، والوحدة الجغرافية ، إلا أنها ظلت أسيرة النمط الفرنسى وللآن.

ففى المغرب :

بلغت نسبة الأمية حوالى ٧٦٪ حوالى عشرة ملايين مواطن، حيث بلغ عدد السكان ١٥,٣٧٩,٢٥٩ فى عام ١٩٧١ وكانت الفروق الفردية بين سكان البادية والحضر، وذلك لأن المدارس الابتدائية فى المدن كانت تضم حوالى ٨٢٨,٠٠٠ تلميذاً مقابل ٣٨٨,٠٠٠ تلميذاً فى القرى والبادية علمًا بأن سكان البادية يشكلون حوالى ٦٥٪ من مجموع السكان. وعلى صعيد الإنفاق على التعليم، بلغت ميزانية التعليم حوالى ٤٪ من إجمالى الدخل القومى العام فى عام ١٩٧٠ . ولقد كان هذا هو الحال فى السبعينات .

وفى الثمانينات ٨٠ / ١٩٨١ ، بلغت نسبة الاستيعاب - التمدرس- حوالى ٦٥٪ للأطفال الواقعين فى سن ٧ سنوات. ومعنى هذا أن هناك حوالى ٣٥٪ من جملة الأطفال فى سن الإلزام خارج جدران المدرسة فى الشارع . ففى التعليم الابتدائى من بين ١٠٠٠ تلميذ

يدخلون المدرسة الابتدائية فى سنة ما، فإن ٧٩,٢٪ منهم يقضون بالمدرسة أكثر من خمس سنوات، وهى المدة القانونية ٢١٪ منهم يغادرون المدرسة قبل وصولهم السنة الخامسة وفى السنة الخامسة الابتدائية، ويغادر المدرسة إلى الشارع ١٧٪ ، ولاينتقل إلى السنة الأولى الاعدادى سوى نسبة ٣٣٪ . وهذه التسربات تجعل تكلفة التلميذ العمرية فى المدرسة من ٦-٨ سنوات، بدلا من ٥ سنوات القانونية[٣٢] . وللأسف فإن الفقراء وحدهم هم الذين يتحملون ذلك وسكان الريف والبادية دون سكان الحضر والمدن .

وفى المرحلة الاعدادية والثانوية، من كل ١٠٠٠ تلميذ يلتحقون بالسنة الأولى الإعدادية ، نجد ١٤,٥٪ منهم يغادرون المدرسة قبل اتمام المرحلة الاعدادية (أربع سنوات) و٦٠٪ منهم لاينهون هذه المرحلة إلا بعد تكرار سنة أو سنتين و٢٣,٧٪ منهم يغادرون من الصف الثانى الثانوى قبل النهائية (ثلاث سنوات) و٥٠٪ منهم لاينهون هذه المرحلة إلا بعد تكرار- إعادة- سنة أو سنتين. وهكذا يتكلف التلميذ فى الاعدادى عمريا ٢٨,٥ سنوات بدل من أربع سنوات القانونية و ١٧,٤ فى الثانوى بدل ثلاث سنوات.

وعلى صعيد الاستيعاب - التمدرس- ففى خطة ٨١ / ١٩٨٥ نجد الآتى:

- بقاء ٣٥٪ من الأطفال البالغين (٧ سنوات) و٥٣٪ من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٧-١٤ سنة خارج جدران المدرسة، وبعبارة أوضح مصيرهم فى الشارع ، لأن عمرهم أقل من العمر القانونى للعمل.

- إن تغلغل المدرسة فى الوسط القروى لم يسمح إلا باستيعاب ٢٩٪ من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٧-١٤ سنة،مقابل ٦٧٪ فى الوسط الحضرى، أى أن هناك ٦١٪ فى القرى مصيرهم الشارع ويحرمون من حق التعليم فى أبسط صورة ، و٣٣٪ من الحضر.

- حملة الطرد الجماعى التى شملت أكثر من ٣١٢,٠٠٠ تلميذ ، طردوا من المدرسة الابتدائية فى عام ٨٣ / ١٩٨٤ بدعوى كبر السن أو تكرار السنة - الرسوب- أكثر من مرة.

كل ذلك حدث تحت ضغط شروط صندوق النقد والبنك الدوليين ، الذى أصبحت السياسة التعليمية فى المغرب والسياسة الاقتصادية والاجتماعية خاضعة لنصائحه ومشورته ، وذلك فى إطار الهيمنة والسيطرة من النظام الرأسمالى العالمى على البلدان التابعة.

- وعلى صعيد التعليم الإعدادى والثانوى ، تم صرف أعداد كبيرة من تلاميذ المرحلة

الإعـدادية إلى التـعليم المهنى فى إطار «برنامج واسع النطاق» فـقـفـز بعـدد التـلاميـذ فى مؤسسات التكوين المهنى من ٣١,٤٨٠ تلميذ عام ١٩٨١ إى حوالى ٧٣,٩٤٦ عام ١٩٨٦ وقـد بلغ عـدد المكونين فى الفـتـرة نفـسـهـا حوالى ١١٣,٠٨١ شـابا (وأنشئ ٢٧ مـعـهـداً للتكنولوجيا التطبيقية و٣٠ مؤسسة للتكوين المهنى و١٠ مراكز للتأهيل المهنى) وكان ذلك بهدف التخفيف من حجم الأعداد التى تطرق أبوا ب الجامعة والمعاهد العليا- ولعل تلك السياسة التعليمية، هى التى تسعى إليها الحكومة المصرية منذ أواخر السبعينات بتوجيهات من صندوق النقد والبنك الدوليين، ومعلوم أن أبناء الفقراء هم الذين يدفع بهم إلى هذا النوع ليترك التعليم الجامعى لأبناء الميسورين- غير أن الظروف الاقتصادية وتخلف البنى الأساسية جعل من الصعب على هؤلاء المكونين مهنيًا الحصول على عمل، فحرموا من حق مواصلة التعليم، وحرموا للمرة الثانية من حق العمل. وبذلك فلقد انضموا إلى جيش البطالة السافرة والمقنعة .

وفى تونس :

كان موقف الاستيعاب - التمدرس- بالنسبة للتعليم الابتدائى ، كما يلى [٣٤]:

لوحظ انخفاض نسبة الاستيعاب بين الأطفال الذين تتراوح اعمارهم بين ٦-١٤ سنة من ٧٢٪ عـام ٧٠ / ١٩٧١ إلى حـوالى ٦٣٪ لعـام ٧٦ / ١٩٧٧ . ونفس الأمـر حـدث فى التعليم الثانوى، إذ انخفض حجمه من ٣٤,٧٪ عـام ٦٩ / ١٩٧٠ إلى حوالى ٢٤,٥٪ عام ٧٠ / ١٩٧١، إلى حوالى ٢٢,٢٪ عام ٧١ / ١٩٧٢ لتستقر فى حدود ٢٦٪ عام ٧٦ / ١٩٧٧ وتراجع عدد طلاب التعليم العالى من ١٠,٨٧٠ طالب وطالبة عام ٧٠ / ١٩٧١ إلى حوالى ٩,٢٤٦ طالب وطالبة عام ٧٢ / ١٩٧٣ .

وتعود تلك التراجعات فى تونس إلى حملة الطرد الجماعى التى شهدتها عام ٧١ / ١٩٧٢ والتى طرد خلالها ٣٢٣,٠٠٠ تلميذ وتلميذة من المدارس الأولية ٨٠٪ منهم لم يكملوا التعليم الابتدائى ، كما طرد من المدارس الثانوية نحو ٣٠,٠٠٠ تلميذ فى السنة نفسها، وكان مصيرهم المحتوم ، هو الشارع، بما يعنيه ذلك من حرمانهم من أبسط حقوقهم فى الحياة وليس التعليم فقط.

أما بالنسبة إلى تسرب التلاميذ ، فنجد أنه من بين ١٠٠٠ تلميذ يلتحقون بالنسبة الأولى الابتدائية ، نجد ما يلى:

- ٣٧٠ منهم يلتحقون بالثانوى.
- ٦٢ منهم يحصلون على شهادة التعليم الفنى.
- ٦٥ منهم يحصلون على شهادة البكالوريا .
- ٣٨ منهم يحصلون على شهادة من شهادات التعليم العالى.

وهذا يعنى أن هناك ٤٦٥ طالبًا من أصل ألف طالب لايحصلون على مؤهل دراسى البتة. وتبلغ نسبتهم حوالى ٥٠٪ وذلك يعنى أيضًا أن نظام التعليم التونسى غير قادر على توفير حق التعليم لنصف من لهم حق الحصول عليه. والشئ الأكيد أن هؤلاء الطلاب الذين يحرمون من حق التعليم ينتمون فى غالبيتهم إلى الأسر الفقيرة والمعدمة ، وهم بهذا الوضع غير قادرين على توفير تعليم خاص أو بمصروفات لأنفسهم ، بسبب ظروفهم الاقتصادية .

والواقع أن ظاهرة الإنقطاع عن الدراسة- التسرب- دون الحصول على مؤهل ، أصبحت من الظواهر التى تطبع التعليم فى تونس منذ أواخر الستينات بصورة خاصة، وأكدت خطة التنمية الاقتصادية والاجتماعية (٧٧ / ١٩٨١) الخمسية، أن معدل الإنقطاع عن الدراسة فى المدارس الابتدائية والثانوية، بلغ ١٠٢,٠٠٠ تلميذ سنويًا ما بين عام ٧٣ / ١٩٧٦ من بينهم ٣٥٪ إلى ٤٠ ٪ مروا بطريق التكوين المهنى، والآخرون التحقوا بالشارع مباشرة . وقد أكد الإحصاء العام للسكان الذى أجرى عام ١٩٧٥ هذه الظاهرة ، إذ كشف عن أن ٢٧٪ من طالبى العمل لأول مرة والبالغين ١٥ سنة فأكثر هم أميون، وأن ٥٩٪ منهم لم يتجاوزوا مستوى التعليم الابتدائى ، أما التعليم العالى فلقد أصبحت مدة الإقامة فيه تزداد ارتفاعًا منذ عام ١٩٦٨ ، وهكذا بلغت نسبة الرسوب فى السنة الأولى من كلية الآداب ٣٥٪ وبلغت فى كلية الحقوق ٤٨٪ ، أما الانقطاع فى السنة الأولى الجامعية ، فقد بلغت نسبتها ٤٠٪ فى كلية الحقوق و٣٧٪ فى كلية العلوم، و٣٥٪ فى كلية الآداب وذلك فى عام ١٩٧٦ . وباختصار ثبت أن نسبة الطلاب الذين ينهون دراستهم الجامعية فى المدد العادية لاتتجاوز ١٠٪ - ١٢٪ . وهذه النسب والأرقام ليست فى حاجة إلى تعليق منا لنعرف مدى إخفاق النظام التعليمى فى تونس فى توفير الحد الأدنى للتعليم للطلاب الذين لهم حق الحصول عليه، فى فترات عمرهم المختلفة.

أما الوضع فى الجزائر:

فلقد بلغ التسرب فى المرحلة الابتدائية عام ١٩٧٢ حوالى ٢٠-٣٠٪ كما أن هناك كثيراً من المراهقين يغادرون المدرسة دون اتمام الدراسة وعمرهم ١٤ عامًا ولايتمكنوا من دخول المدرسة الإعدادية ، وفى نفس الوقت لايسمح القانون بتشغيلهم ما داموا لم يبلغوا ١٧ سنة ، والشئ الأكيد أن مصير هؤلاء هو الشارع ، وقدر عددهم بحوالى مليون مراهق وذلك فى عام ١٩٧٣ .

كما كشف إحصاء عام ١٩٧٧، عن أن ٤٥٪ من السكان تقل أعمارهم عن ١٨ سنة وأن ٢٥٪ لاتتجاوز أعمارهم ٥ سنوات، وهذا الوضع جعل نسبة الاستيعاب لاترتفع ، إلا لتنخفض، وهكذا نزلت إلى حوالى ٧٠,٦٪ عام ٧٨ / ١٩٧٩، وبلغت نسبة الاستيعاب فى صفوف البنين ٨٠,٥٠٪ وبقيت فى حدود ٦٠٪ فى صفوف البنات، وتنزل هذه النسبة إلى ٣١٪ فى بعض المدن، كما بلغ عدد التلاميذ الراسبين للسنة الواحدة حوالى ٣٩١,٩٢٢ فى الابتدائى عام ٧٨ / ١٩٧٩ ، بنسبة ١٣,١٨٪ (٣٥).

وخلاصة القول إن هناك ما لايقل عن ٤٠٪ من الأطفال فى سن الالتحاق بالمدرسة الابتدائية لايجدون لهم مكانًا للدراسة وكذلك تصل نسبة التسرب ما بين ٢٠-٣٠٪ ، ويكون مصير هؤلاء الأطفال الشارع . ونستطيع القول إذا كان الحال فى مصر متدنيا ، ويعجز النظام التعليمى عن توفير الحد الأدنى من التعليم لمستحقيه ، وتبلغ نسبة التسرب ٢٠-٢٥٪ ، والحال فى بلاد المغرب العربى، ليس بالأفضل ، وأن جوهر القضية هو موقف تلك البلدان من التبعية ، فهى بلاد تابعة للمنظومة الرأسمالية، ونظام التعليم مشوه، لأنه صورة ممسوخة من الصورة فى البلدان المتقدمة. وربما يثور هنا سؤال: أن عدم قدرة تلك البلدان على توفير الحد الأدنى من التعليم للأطفال ، يعود إلى ندرة الموارد المالية ، وإلى الضائقة الاقتصادية التى تعانى منها مصر وبلاد المغرب العربى، ونحن نقول أن ذلك تزييف للواقع والحقيقة، ودليلنا أن بلاد الخليج لعربى- البلاد ذات الثروة النفطية الهائلة - لم تكن بأفضل حال .

*** وفى بلدان الخليج العربى :**

لاشك أن هذه البلاد ليست أحسن حالا ، من مصر أو بلاد المغرب العربى ، على الرغم من وجود طفرة نفطية خلال عقد السبعينات والثمانينات ، وعلى الرغم من حداثة التعليم فيها ، إلا أن التركيب الطبقى والاجتماعى للسكان وبنية النظام السياسى - العائلية- كان دائمًا

يقف حائلا دون الوصول إلى حق التعليم لكل راغب فيه- علما بأن من مصلحة الطبقات والفئات- العائلات- الحاكمة تحديث التعليم ونشره، بالقدر الذى يعينها على تكوين دول حديثة بالمعنى الغربى . إلا أن بنية النظام التعليمى والتى سبق أن أشرنا إليها إلى جانب بنية النظام السياسى العائلى، تحول دون وصول التعليم إلى أوسع فئات وطبقات المجتمع ، لأن نشر التعليم بشكل مطلق يساعد على نشر الوعى الاجتماعى والسياسى ، والذى تخشاه تلك النخب - الأسر- الحاكمة. كما أن هذه البلاد تشهد الآن إنحساراً شديداً فى أنماط التنمية، وذلك نظراً لإنقضاء الحقبة النفطية، وعدم الاستفادة الكاملة منها بتكوين بنية تحتية وأطر اقتصادية وصناعية أساسية ، وإلى جانب تحقيق تنمية مستقلة. إن ما تم باختصار هو وجود تنمية مشوهة على النمط الغربى عاد مردودها على النظام الرأسمالى بقدر أكبر مما عاد على شعوب تلك البلدان.

فعلى صعيد الأمية الأبجدية، نجد الوضع التالى(٣٦):

فى عام ١٩٥٠، بلغت نسبة الأمية فى البحرين ٨٧,٢٪ و٩٥,٩٥٪ فى السعودية ، ٩٥,٩٥٪ فى قطر وفى الكويت فى عام ١٩٧٥ وبلغت حوالى ٦٦٪ وهذه الأرقام عامة، وتختلف من الريف والبادية إلى الحضر، والإناث إلى الذكور ، وذلك يعنى كان هناك أكثر من ٩٥٪ من الشعب الخليجى لايجيد القراءة والكتابة خلال عقد الخمسينات ، وفى الثمانينات ، أى بعد كفاح دام ثلاثين عاماً للقضاء على الأمية، وفى ظل أكبر طفرة نفطية شهدتها المنطقة ، نجد أن النتائج لتلك الجهود لم تكن كافية ، ففى الإمارات العربية بلغت حوالى ٥٧,٦٪ ، والبحرين ٤٥٪ والسعودية ٨٣,٨٪ وسلطنة عمان ٨٣,١٪، وقطر ٨٠٪ والكويت بلغت النسبة حوالى ٣٧,٣٪(٣٧) وهذه أفضل نسبة . ولعل ذلك يعود إلى التركيبة السياسية والمناخ الليبرالى الذى كان سائداً فى دولة الكويت والذى ميزها عن بقية الأقطار الخليجية. أما النسب فى بقية بلاد المنطقة فقد دارت حول رقم ٨٠٪ وهى نسبة مرتفعة للغاية بالقياس إلى القدرات المالية والمادية التى امتلكتها تلك البلدان خلال عقد السبعينات والثمانينات .

ولو أضفنا إلى ذلك التسرب من التعليم، سنجد الوضع أكثر تدهوراً ومخيباً للآمال . ففى عقد السبعينات كان الوضع كما يلى: فى المرحلة الابتدائية بلغ عدد طلاب الفوج ٩١٨ طالب وطالبة ، تخرج منهم بدون تخلف ٢٠٠ طالب بنسبة ٢٢٪ ورسب ٥٧٥ بنسبة ٦٣٪ كما بلغ عدد المتسربين ١٤٣ طالباً وبنسبة ١٦٪ وفى المرحلة المتوسطة- الاعدادية - بلغ عدد طلاب

الفوج ٦١٤ طالبًا وطالبة. تخرج بدون تخلف ٤٠٤ بنسبة ٦٦٪ ورسب ١٣٤ طالبًا وبنسبة ٢٢٪ وبلغ عدد المتسربين ٧٦ طالبًا وبنسبة ١٢٪ . وفي المرحلة الثانية بلغ عدد طلاب الفوج ٢١١ طالب وطالبة، تخرج بدون تخلف ١٤٠ طالبًا وبنسبة ٦٣٪ ورسب ٤٦ طالبًا وبنسبة ٢١٪ كما بلغ عدد المتسربين ٣٥ طالبًا بنسبة ١٦٪ [٣٨].

وفى سلطنة عمان كان وضع التسرب كما يلى [٣٩]: فى الثمانينات وفى المرحلة الابتدائية بلغت نسبة الراسبين ١١٪ للذكور، و٨٪ للإناث، والمتسربون ٢٦٪ للذكور و٢٨٪ للإناث ، وبلغت جملة الإهدار التعليمى ٣٧٪ للذكور و٣٦٪ للإناث . وفى المرحلة المتوسطة- الإعدادية- بلغت نسبة الراسبين ١٧٪ للذكور و١٢٪ للإناث ، ونسبة المتسربين ٣٢٪ للذكور و٢٥٪ للإناث، كما بلغت نسبة الإهدار التعليمى ٤٩٪ للذكور و٣٧ للإناث. فى المرحلة الثانوية ، بلغت نسبة الراسبين ١٤٪ للذكور و٢٪ للإناث والمتسربين ٢٥٪ للذكور و١٣٪ للإناث، وبلغت جملة الإهدار التعليمى ٣٩٪ للذكور، و١٥٪ للإناث .

وعلى صعيد الاستيعاب - التمدرس- للطلاب من الفئة العمرية ٦-١١ سنة فى عام ١٩٨٠، نجد الوضع التالى[٤٠]:

فى الإمارات العربية : بلغت نسبة الاستيعاب ٨٤,١٪ ، وفى البحرين ٨٢,٥٪ وفى السعودية ٤٦,٦٪ ، وفى سلطنة عمان ٧٠,١، وفى قطر ٨٢,٥ وفى الكويت ٧٢٪ وفى المرحلة المتوسطة، والثانوية حسب الاحصائيات المتوافرة لعام ١٩٨٠ ، بلغ مجموع طلاب المرحلة المتوسطة فى دول المنطقة حوالى ٤١٦,٥٠٨ ألف طالبًا وطالبة ، وبلغ مجموع طلاب المرحلة الثانوية ٢٠٤,٦٦٠ طالبًا وطالبة بإجمالى قدره ٦٢١,١٦٨ طالبًا وطالبة للمرحلتين ، ويعنى هذا الرقم أن دول الخليج العربى وفرت التعليم الثانوى بشقيه العام والفنى وبنسبة ٣٦٪ من مجموع الشباب من سن ١٢-١٧ سنة. وهذه النسبة منخفضة للغاية، ولاتعنى أكثر من وجود ٧٠٪ خارج جدران المدرسة.

وجانب آخر يتعلق بالانفاق التعليمى وتطوره فى منطقة الخليج العربى، فى الأعوام ٧٧ / ١٩٧٩ ، ومقارنة هذا الإنفاق بالناتج القومى الإجمالى وميزانية كل دولة على حدة . ففى دولة الإمارات، بلغت ١,٩٪ من إجمال الناتج القومى› والبحرين ٤,٣٪ من إجمال الناتج القومى و٨,٨٪ من ميزانية الدولة والسعودية ٧,٨٪ من إجمالى الدخل القومى و١٠,٢٪ من الميزانية العامة للدولة وقطر ٤,٢٪ من إجمالى الدخل القومى، وعمان ٧,٪ من إجمالى

الدخل القومى و٤,٩ ٪ من الميزانية العامة للدولة، والكويت ٢,٧٪ من إجمالى الدخل القومى العام و٥,٩٪ من الميزانية العامة للدولة[٤١].

ولعل هذه الأرقام تبين بما لايدع مجالاً للشك أن إجمالى المنفق على التعليم فى جميع مراحله وأنواعه ، قليل للغاية بالنسبة لإجمالى الدخل القومى أو بالنسبة إلى الميزانية العامة للدولة. وليس لنا تعليق بعد ذلك لأن هذا يصدر عن دول تملك قدرات مالية عالية وأعلى دخل عالمى تقريبًا.

لذلك فإن جهود هذه الدول لتوفير حد أدنى من التعليم لجميع الأطفال قد أسفرت عن أن تعميم التعليم ومحو الأمية لم يصل إلى نسبة الاستيعاب الكامل ، وظل هناك حوالى ٧١,٢٪ بالنسبة لفئة العمر ١٥ سنة فأكثر أميين حسب إحصائيات عام ١٩٨٠ . وأن معظمهم من الإناث ويتركزون فى قطاعات الريف والبادية، وترتفع النسبة للدول ذات الحجم السكانى الأكبر- السعودية - أما عن تعميم التعليم للفئة العمرية من سن ٦-١١ سنة فقد بلغ معدل الاستيعاب لكل الدول كمتوسط عام حوالى ٥٢,٣٪ لعام ١٩٨٠، وتراوحت النسب بين ٤٦,٦٪ للسعودية ٨٤,١٪ لدولة الإمارات العربية.

وهذا الوضع كما رأينا ليس خاصًا بدول الخليج أو دول المغرب العربى أو مصر ، ولكنه سمة عامة تميز الوضع التعليمى فى الوطن العربى، كله. ففى مجموع الدول العربية بلغت نسبة الاستيعاب عام ١٩٨٠ حوالى ٧٠٪ فى المرحلة الابتدائية ، وفى المرحلة الثانوية تتفاوت بشكل أكثر خطورة ، من بلد عربى إلى آخر، حيث بلغت فى بعض الدول العربية ٧٩٪ كما فى الأردن و٧٥٪ فى الكويت فى حين تنخفض فى دول أخرى بشكل كبير لتصل إلى ٥٪ ، ٦٪ ، ١٠٪ ، ١٦٪ كما فى اليمن والصومال وموريتانيا والسودان على التوالى [٤٢].

هذا فى حين بلغت الموازنات المخصصة لقطاع التربية والتعليم معدلات يصعب تجاوزها فى بعض البلاد العربية عام ١٩٧٩ (كالإمارات العربية والجزائر ولبنان) وظلت النفقات التعليمية فى بعض البلدان العربية الأخرى أدنى مما تحتمه الحاجة ومما يسمح به حجم الدخل القومى (كما هو الشأن بالنسبة إلى عمان والمملكة العربية السعودية والكويت) ، فلقد بلغت نسبة النفقات العامة على التعليم إلى مجموع النفقات العامة فى دولة الإمارات ٢٨٪ ، وفى الجزائر ٢٤٪، بينما بلغت فى عمان ٥٪ وفى السعودية ١٠٪ وفى الكويت ٨٪ فقط، ورغم ما تتميز به هذه البلاد الأخيرة من طفرة بترولية[٤٣].

ويظل وضع الأمية فى البلاد العربية جميعًا وضع لايليق بمكانة تلك الدول وسعيها نحو التقدم والدخول فى القرن الواحد والعشرون قرن المعرفة والثورة التكنولوجية، والاصتالية فلقد بلغ جملة الأميين عام ١٩٧٥ نسبة ٧٢,٧٪ وانخفضت عام ١٩٨٥ إلى حوالى ٦٥,٥٪ وانخفضت عام ١٩٩٠ إلى حوالى ٥١,١٪ وصلت عام ١٩٩٥ إلى حوالى ٤٥٪ وستصل فى نهاية القرن العشرين إلى حوالى ٤١٪ ، ولاشك أن تلك النسب تعد مرتفعة لأنه لن يكون هناك مكان للإقامة أو المناقشة أو المشاركة فى القرن الواحد والعشرون لأناس لايجيدون القراءة والكتابة. من هنا سيظل وطننا العربى سوقًا للاستهلاك ومعدة كبيرة للمنتجات الرأسمالية الغربية.

ويأتى بعد ذلك السؤال : ما العمل ؟!

ويتبعه الجواب ، بأن مهمة توفير حق التعليم للإنسان العربى، لن تكون مهمة الحكومات والأنظمة العربية وحدها ، ولكنها سوف تكون إحدى المهام الجوهرية المطروحة بإلحاح أمام الحركة الوطنية والشعبية العربية، وأمام المنظمات والهيئات والنقابات والجمعيات الشعبية وغير الرسمية ، إن توفير حق التعليم سوف يمر عبر كفاح ونضال طويل ومرير، لأن التعليم نقيض الجهل ونقيض القهر والتسلط، ولذلك فلن تسمح به النظم السياسية العربية بسهولة ، لأن القضية ليست قضية تمويل وإمكانيات مادية، حيث رأينا أن إخفاق النظام التعليمى العربى فى توفير الحد الأدنى من العلم والمعرفة للإنسان العربى لم يكن قاصراً على البلدان الفقيرة فقط، بل شمل البلدان الغنية أيضًا . لذلك فإن المهام الملقاه على عاتق القوى الوطنية والشعبية والمنظمات وعلى رأسها منظمات حقوق الإنسان ، ثقيلة وكبيرة، وفى حاجة إلى تضافر الجهود وتعبئة الرأي العام حيال هذه القضية: كيف يحصل المواطن العربى على حقه فى التعليم دون اعتبار إلى لونه أو جنسه أو دينه أو مكانته الاجتماعية والطبقية . إن هذه القضية فى حاجة إلى الندوات والمؤتمرات وتعبئة الرأى العام العربى، وتعبئة الرأى العام من أجل انتزاع هذا الحق الذى لن يقدم على طبق من فضة للفقراء .

المصادر والهوامش

١- شبل بدران ، «التعليم وحقوق الإنسان المصرى» ، (مجلة الهلال، القاهرة ، عدد ديسمبر ، ١٩٨٧) ص ص٥٢-٥٣ .

٢- شبل بدران ، « أزمة تربية ... أم أزمة طبقة» ، (مجلة التربية المعاصرة، العدد الثامن، القاهرة ، ديسمبر، ١٩٨٧) ، ص٥٥ .

٣- مصطفى طيبة، «حقوق الإنسان ... بين النفاق الدولى والواقع الأليم»، (مجلة حقوق الإنسان العربى، العدد الثانى المنظمة العربية لحقوق الإنسان، القاهرة، ١٩٨٦)، ص٦٥ .

٤- عادل عازر وطلعت عبد الحميد، «حق الإنسان العربى فى التعليم»، (مجلة التربية المعاصرة العدد الثالث، القاهرة، مايو ١٩٨٥) ، ص١٥٩ .

٥- لويس عوض ، الثورة الفرنسية، جريدة الأهرام، عدد السبت ٩ / ٩ / ١٩٨٩ .

٦- الأمم المتحدة ، مكتب الإعلام العام، الأمم المتحدة وحقوق الإنسان فى الذكرى الثلاثين ، نيويورك ، ١٩٧٨) ، ص١٥ .

٧- كامل زهيرى : «حقوق الإنسان وحق المواطن فى الإعلام- محاولة نقدية - (مجلة أدب ونقد، العدد ٤٥، القاهرة، مارس ١٩٨٩)، ص ص١٤-١٦ .

٨- المرجع السابق، ص ص١٦-١٧ .

٩- محمد عصفور، «ميثاق حقوق الإنسان العربى ضرورة قومية ومصيرية» فى : الديمقراطية وحقوق الإنسان فى الوطن العربى. (بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ١٩٨٣) ، ص٢٢٠ .

١٠- حسن نافعة ، «الجامعة العربية وحقوق الإنسان» (مجلة شئون عربية، العدد ١٣ ، مارس ١٩٨٢)، ص٤٩٥ .

١١- وحيد رأفت «القانون الدولى وحقوق الإنسان» ، (المجلة المصرية للقانون الدولى، السنة ٣٣، القاهرة ١٩٧٧)، ص٤٢ .

١٢- حسن جميل ، «فى سبيل إنشاء محكمة عربية لحقوق الإنسان العربى»، فى: الديمقراطية وحقوق الإنسان العربى، مرجع سابق، ص٢٦١ .

١٣- عبد الرفيع جواهرى ، «ضمانات ممارسة الحقوق المدنية والسياسية»، مجلة حقوق الإنسان العربى، مرجع سابق، ص٨٥ .

١٤- لعل تاريخنا العربى ملئ بالعديد من الشواهد التى تبرهن على صحة تلك المقولة ، فما وقع فى الجزائر من اعتقال المحامى الجزائرى الأستاذ / على يحيى عبد النور بسبب ممارسته لنشاطه فى حقل حقوق الإنسان باعتباره رئيسا للرابطة الجزائرية للدفاع عن حقوق الإنسان. وفى

مصر فى سبتمبر عام ١٩٨١ تم اعتقال العديد من القيادات الفكرية وأساتذة الجامعات والمحامين والكتاب وكافة فئات المجتمع المصرى التى ناصرت حقوق الإنسان وساهموا فى تكوين جمعيات للدفاع عن حقوق الإنسان وأخيراً فى ٢٤ / ٨ / ١٩٨٩ ، تم اعتقال حسين عبد الوهاب شاهين عضو مجلس إدارة جمعية أنصار حقوق الإنسان بالاسكندرية والدكتور محمد السيد سعيد الخبير بمركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام والأستاذ أمير سالم المحامى، وهم أعضاء مجلس إدارة المنظمة العربية لحقوق الإنسان، لمناصرتهم حقوق الإنسان بعد تعذيب عمال الحديد والصلب وقتل أحد العمال أمام زملائه إلى جانب العديد من أساتذة الجامعات والمناضلين السياسيين والكتاب والقيادات العمالية وتم تلفيق قضية سياسية لهم.

١٥- شبل بدران ، التعليم وحقوق الإنسان المصرى، مرجع سابق، ص ص٥٣-٥٤ .

١٦- خالد الناصر، «أزمة الديمقراطية فى الوطن العربى»، فى: الديمقراطية وحقوق الإنسان فى الوطن العربى، مرجع سابق ، ص ص٤٧-٤٨ .

١٧- شبل بدران ، «حول الفلسفة العربية للتربية» (مجلة العلوم الاجتماعية الكويت، عدد خاص، ١٩٨٨) ، ص١٨٤ .

١٨- المرجع السابق، ص١٩٨ .

١٩- الطاهر لبيب ، الديمقراطية وحقوق الإنسان العربى، ندوة المستقبل العربى، العدد ٤٧ السنة الخامسة، يناير ١٩٨٣)، ص ص١٥١-١٥٣ .

٢٠- خالد الناصر، «أزمة الديمقراطية فى الوطن العربى»، فى: الديمقراطية وحقوق الإنسان فى الوطن العربى، مرجع سابق، ص٥٠ .

٢١- المرجع السابق، ص٥١ .

٢٢- المرجع السابق، ص ص٥١-٥٢ .

٢٣- شبل بدران، «التعليم فى القرية المصرية- دراسة استطلاعية حول نوعية التعليم والفرصة التعليمية والأصل الاجتماعى- (مجلة التربية المعاصرة، العدد السابع، القاهرة سبتمبر ١٩٨٧) ، ص٦٨ .

٢٤- محمد نبيل نوفل، دراسات فى الفكر التربوى المعاصر (الأنجلو المصرية، القاهرة ، ١٩٨٥)، ص٢١٣ .

٢٥- Ivan Illich , Celebration of Awarmness, ((Harmonds- worth Penguin Book, 1979), pp. 107-138 .

٢٦- محمد نبيل نوفل، دراسات فى الفكر التربوى المعاصر، مرجع سابق، ص٢١٣ .

٢٧- شبل بدران، التعليم فى القرية المصرية ، مرجع سابق، ص٧٩ .

٢٨- عادل عازر وطلعت عبد الحميد، حق الإنسان العربى فى التعليم، مرجع سابق، ص١٦١ .

٢٩- أن اختيار البلدان الواردة فى هذا الجزء ، خضع لضرورة توافر البيانات والإحصائيات ، وليس هناك تعمد فى الاختيار أو الإنحياز، بقدر توافر المعلومات فى عقد السبعينات والثمانينات ، كما أن الاختيار حاول أن يكون ممثلا للواقع العربى فى جملته، فتم اختيار بلاد المغرب العربى، لما لها من بعد ثقافى وتاريخى وجغرافى متجانس ، وكذلك بالنسبة إلى بلدان الخليج العربى، والحديث عن مصر باعتبارها ممثلة ومعبرة عن بلاد المشرق العربى (سوريا والعراق ولبنان، والأردن واليمن شماله وجنوبه) .

٣٠- الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء ، الإحصاء السنوى ، (القاهرة ١٩٧٨) صفحات مختلفة.

٣١- شبل بدران ، التعليم وحقوق الإنسان المصرى، مرجع سابق، ص ص٥٥-٥٧ .

٣٢- محمد عابد الجابرى ، سياسات التعليم فى المغرب العربى ، (عمان ، منتدى الفكر العربى، ١٩٨٩) ، ص٥٢ .

٣٣- المرجع السابق، ص٥٥ .

٣٤- المرجع السابق، ص ص٩٥-٩٦ .

٣٥- المرجع السابق، ص١٣١ .

٣٦- منير بشور، إتجاهات فى التربية العربية، (بيروت ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم- ١٩٨٢) ، ص٥٠ .

٣٧- اليونسكو ، تأملات فى مستقبل التعليم فى المنظمة العربية خلال العدد ٢١، بيروت، ديسمبر ١٩٨٠، جدول رق (٢٠١) .

٣٨- وزارة التربية والتعليم ، بحث الكفاية الإنتاجية فى المدارس (قطر، الدوحة، ١٩٧٢)، ص ص٣٩-٤٨ .

٣٩- وزارة التربية والتعليم ، الكفاية الداخلية للتعليم بسلطنة عمان (عمان، ١٩٨٣) ، ص ص٣١-٤٠ .

٤٠- عبد العزيز جلال ، تربية اليسر وتخلف التنمية- مدخل إلى دراسة النظام التربوى فى أقطار الجزيرة العربية المنتجة للنفط، (الكويت، سلسلة عالم المعرفة، العدد ٩١ ، يوليو ١٩٨٥)، ص٣٢ .

٤١- المرجع السابق، ص١١٦ .

World Bank, World Deveopment Report 1983 Washington, D.C. The Bank, 1983 , Tables 1-19 and 23 , pp. 100-194 .

٤٣- عبد العزيز الجلال، تربية اليسر وتخلف التنمية، مرجع سابق، ص ص١١٦-١١٧ .

القسم الثانى

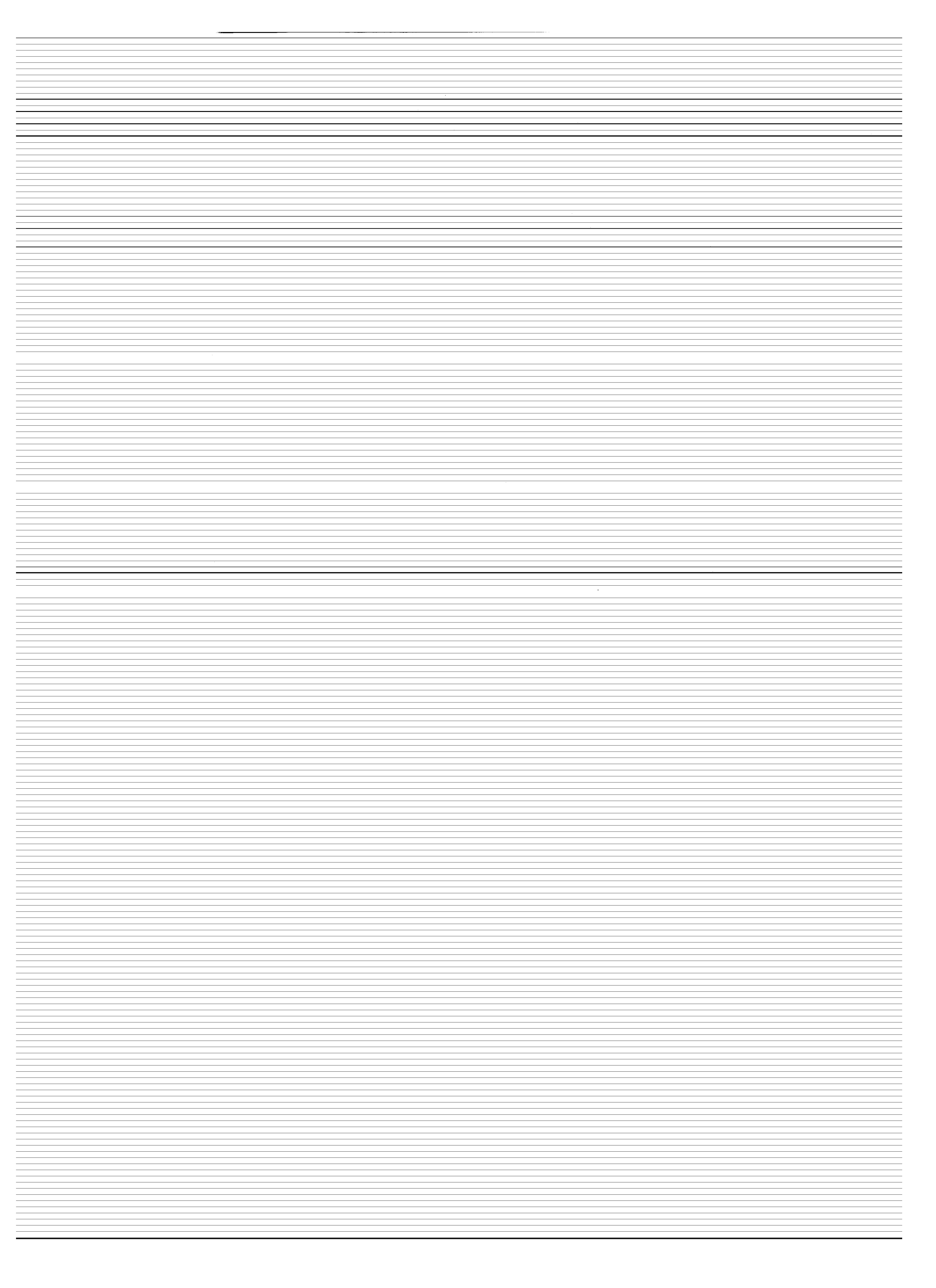
مكانة حقوق الإنسان فى المناهج والكتب المدرسية فى التعليم الثانوى فى مصر

الفصل الثالث : مقدمة عامة حول التعليم وأنواعه .

الفصل الرابع : تحليل محتوى المناهج الدراسية .

الفصل الخامس : تحليل مضمون الكتب الدراسية.

الفصل السادس : تحليل الأساليب التربوية وبرامج التدريب ومدى تمكن المدرسين من مبادئ حقوق الإنسان .



بدلا من المقدمة

كان التعليم وما زال مجالاً مهمًا من مجالات الصراع الاجتماعى والسياسى فى المجتمع ، بين توجهات تريد التعليم للقلة - النخبة- وتوجهات فكرية وسياسية وأيديولوجية تكرس كل جهدها نحو توسيع نطاق التعليم وتعميمه ونشره على أوسع نطاق وبين جميع فئات وطبقات المجتمع الإنسانى .. ولقد شهد النصف الأول من القرن العشرين تلك التوجهات إبان فترة الاحتلال الأجنبى لمصر والبلدان العربية فى جميعها وظهرت المدارس الفكرية والسياسة والأيديولوجية والتربوية أيضًا التى عمقت ذلك التوجهات وأفرزت القوى الاجتماعية المساندة لكل توجه ومسعاها وآليات عملها فى تكريسها لمفهومها وسعيها ..

ومع منتصف الخمسينات وتحديداً مع ظهور الإعلان العالمى لحقوق الإنسان فى ١٠ ديسمبر ١٩٤٨ والذى أصدرته الجمعية العامة للأمم المتحدة ومع إقرار العهدين الدوليين لحقوق الإنسان : العهد الأول الخاص بالحقوق السياسية والمدنية فى عام ١٩٦٦ والذى أقر من قبل الدول الموقعة عليه فى ١٩٧٦ وكذا العهد الدولى الثانى للحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية عام ١٩٦٦ أيضًا والذى أقر من قبل الدول التى وقعت عليه فى عام ١٩٧٦ .. وحركة حقوق الإنسان فى تنامى وتعاظم غير مسبوق ..

يضاف إلى كل ذلك اهتمام المؤسسات والمنظمات الدولية بحقوق الإنسان وظهور العديد من المؤسسات والمنظمات والهيئات فى وطننا العربى ومصر فى مكان القلب منه وكذا ظهور حركة نشطاء حقوق الإنسان فى كافة الدول العربية بدرجات متباينة والاهتمام المحلى والإقليمى والدولى بحقوق الإنسان يتصاعد ولاسيما أن ذلك الشأن استخدم وما زال فى العديد من القضايا السياسية فى الصراع الدولى المعاصر .

واللافت للنظر إنه منذ الاعلان العالمى لحقوق الإنسان الذى أصدرته الجمعية العامة للأمم المتحدة فى العاشر من ديسمبر عام ١٩٤٨ وقضية تعليم حقوق الانسان تحظى باهتمام بالغ على المستوى الدولى حيث نص إعلان الجمعية العامة الصادر فى ديسمبر ١٩٦٥ على تعليم الشباب مُثُل السلم والإنسانية والحرية والاحترام المتبادل بين الشعوب، كما جاء فى التوصية

الدولية لليونسكو عام ١٩٧٤ أنه على الدول الأعضاء أن تتخذ الخطوات الكفيلة بجعل كل من مبادئ الإعلان العالمى لحقوق الإنسان والاتفاقية الدولية بشأن إزالة جميع أشكال التحيز العنصرى عنصراً جوهرياً فى تكوين شخصية كل طفل ومراهق وشاب وراشد، وذلك بتطبيق هذه المبادئ عند ممارسة عملية التعليم على كافة مستويات وبجميع أشكاله [1]. وأوضحت "توصية أنها تنطبق على التربية فى كافة مراحلها وبجميع أشكالها ، تعليم مدرسى وعالى وتعليم غير مدرسى ومختلف المنظمات التى تضطلع بأنشطة تعليمية بين النشء والكبار .

ولقد دعى المؤتمر الدولى لحقوق الانسان الذى عقدته اليونسكو عام ١٩٧٨ إلى : «نشر برامج بث الوعى لدى التلاميذ منذ التحاقهم بالمدارس والمتعلقة بحقوق الإنسان وحرياته ونشر مبادئ الاعلان العالمى لحقوق الإنسان فى كل مراحل التعليم». وبهذا الصدد تكون المنظمة الدولية قد توجهت توجهًا متصاعداً نحو العناية بقضية تدريس حقوق الإنسان، وبذلت جهوداً مكثفه للاتصال بالمؤسسات التعليمية وبالقائمين عليها لتوجيه مزيد من العناية نحو تدريس تلك الحقوق وتخصيص مقررات دراسية متخصصة تتناولها من جوانبها المختلفة.

وعلى مستوى الفكر التربوى أشار التقرير الختامى وتوصيات المؤتمر السنوى السادس للطفل العربى (١٠-١٣ أبريل ١٩٩٣) فى التوصية رقم (٣) إلى أنه يغدو من الضرورى أن تكون حقوق الإنسان مادة تقدم إلى طلاب العلم فى شتى مراحله بطريقة تتفق ومستوى نضج الطالب بدءاً من مرحلة التعليم الأساسى حتى المرحلة الجامعية[2].

من هنا يتضح لنا أن قضية حقوق الإنسان وإمكانية تربية وتعليم النشئ بمراحل التعليم المختلفة قضية جوهرية ومهمة شغلت الفكر التربوى والسياسى خلال الربع الأخير من القرن الماضى.. وذلك من خلال المؤتمرات والندوات والحوارات والدراسات وكافة الفاعليات التى جعلت ذلك الفضاء مليئًا بتلك الأطروحات وكذا بجعل قضية حقوق الإنسان تتصدر الأولوية على أجندة العمل التربوى والسياسى فى مصر .

والدراسة الحالية تنشغل بشكل رئيسى للتعرف على مكانة حقوق الإنسان فى المناهج والكتب المدرسية لمرحلة التعليم الثانوى العام فقط دون غيره من أنواع التعليم الثانوى الأخرى، كما إنها تتعرف بشكل جوهرى على تحليل محتوى الكتب الدراسية للمواد التالية:

١- الفلسفة ٢- التاريخ ٣- التربية الوطنية- القومية

وذلك من خلال الكتب الدراسية المقررة على طلاب الثانوى العام من الصف الأول والثانى وحتى الصف الثالث الثانوى للعام الدراسى ٢٠٠١ / ٢٠٠٢ وهى الكتب التى تدرس فى العام الدراسى الحالى .

ولقد تم استخدام منهج تحليل المضمون - المحتوى- وذلك باستخدام التحليل الكمى ثم التحليل الكيفى والنقدى وتم اعتماد وحدة التحليل الفقرة (والصورة والأسئلة فى الكتاب وكراسة التدريبات) فقرة. ولقد تم تقسيم الحقوق إلى حقوق فردية تتضمن غالبية الحقوق السياسية والمدنية وهى:

١- الحق فى الحياة- الحق فى الكرامة- الحق فى الحرية- الحق فى المساواة - الحق فى العدالة- الحق فى التسامح- الحق فى التضامن- الحق فى المواطنة إلى جانب الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والسياسية الواردة بالاعلان العالمى لحقوق الاعلان والعهدان الدوليان.

٢- وأفردنا جزءاً للحقوق الخاصة- النوعية:

- حقوق المرأة (المساواة ، العمل، التعليم، .. الخ) .

- حقوق الطفل (المساواة ، العمل ، التعليم، .. الخ) .

٣- إلى جانب حقوق الجماعات والشعوب فى تقرير مصيرها وحريتها وإرادتها واختيار قادتها ونظمها السياسية كما تم التعامل مع تلك الحقوق بنسبة تكرارها فى المقرر الدراسى على مستوى التحليل الكمى ثم بعد ذلك أفردنا جزءاً للتحليل الكيفى. ووجود فقرات حقوق الانسان هل هو ضمنى أم صريح وكذا مرجعية تلك الحقوق هل هى دينية، دولية، محلية، أقليمية قومية، إلى جانب ورود تلك الحقوق سلبى أم إيجابى . ولم تكتف الدراسة بذلك الأمر بل انشغلت أيضًا بالتعرف على السياقات فى نص الكتاب المدرسى والذى وردت من خلاله تلك الحقوق .

الفصل الثالث

مقدمة عامة حول التعليم وأنواعه

لقد نشأ التعليم الحديث فى مصر خلال الربع الأول من القرن التاسع عشر وذلك مع بداية بناء محمد على الدولة الحديثة فى مصر، حيث ترك التعليم الدينى- إعطاء حريته- واستقدم نظام التعليم الأوروبى والفرنسى تحديداً من خلال بناء المدارس وإرسال البعثات الدراسية .. ولقد أخذ النظام التعليمى الحديث يتطور خلال عهد محمد على وكذا خلفائه، ومع بداية الاحتلال البريطانى بدأ النظر إلى التعليم بوصفه أداة أساسية لمقاومة الاستعمار البريطانى ومطلبًا رئيسيًا لتحقيق الاستقلال الوطنى- إلى جانب كونه وسيلة للحراك الاجتماعى فى مرحلة ما بعد الحرب العالمية الثانية. وخاصة بعد قيام ثورة يوليو ١٩٥٢، ومؤخراً خلال الربع الأخير من القرن العشرين كأداة لتحقيق الحراك الاجتماعية دون أن يكون شرطًا كافيًا لإحداث تغيير جوهرى فى الوضع الاجتماعى للفرد مع التسليم بكون التحولات فى هذه التوجهات قد تمت فى فترات زمنية مختلفة وفى إطار أوضاع اقتصادية اجتماعية متباينة ، وأنها ليست شاملة لجميع طبقات وفئات الشعب المصرى؛ ولا لجميع أفراده فإنه يمكن القول بأن التوجهات المشار إليها قد طبعت المناشط والأوضاع فى مجال التعليم خلال هذه الفترات (٣).

وكان للاحتلال البريطانى موقف من قضية التعليم فى مصر فلقد كان واضحًا منذ البداية الغاء العديد من المدارس الحكومية وتزايد ظهور المدارس الأجنبية ولاسيما المدارس الإنجليزية أو التى تعتمد التدريس باللغة الإنجليزية. ولقد جعل المحتلون من قضية التعليم فى نوعه وكمه وسيلة محكمة لتحقيق أهدافهم بقدر ما يستطيعون . ومن المعالم البارزة لسياسة الاحتلال البريطانى الحد من ميزانيات التعليم وفرض المصروفات المدرسية الباهظة وتحديد أعداد الطلاب المقبولين فى المدارس والتشدد فى الامتحانات، وفرض اللغة الإنجليزية لغة للتعليم- تجلزة التعليم- وحصر أهداف التعليم- بصورة أساسية- فى تخريج موظفين حكوميين يعملون فى دواوين الحكومة. ولقد أدرك الشعب المصرى أهداف سياسة الاحتلال البريطانى وعمل على مقاومتها ، حيث نشطت الجمعيات الأهلية الخيرية وبعض الأفراد فى

إنشاء العديد من المؤسسات التعليمية فى جميع المراحل والأنواع ولقد تم تتويج ذلك بالجهود الأهلية الوطنية بإنشاء الجامعة الأهلية عام ١٩٠٨ وهى أول جامعة فى الشرق تؤسس بجهود وطنية وأهلية فى مواجهة الاحتلال البريطانى، وإعتبار التعليم أداة للكفاح الوطنى والنضال ضد الاستعمار.

١- الحق فى التعليم :

أما مرحلة ما بعد الحرب العالمية الثانية والتى أنجز المصريون فيها تحقيق مجانية التعليم الابتدائى عام ١٩٤٥ والتعليم الثانوى عام ١٩٥٢ فلقد شهدت توسعًا غير مسبوق فى التعليم بكل أنواعه ومراحله وخاصة بعد دعوة طه حسين بأن التعليم كالماء والهواء وإقرار المجانية للتعليم قبل الجامعى . ولقد تم فتح فرص التعليم فى كافة مراحله ومستوياته على مصراعيها بعد ثورة يوليو ١٩٥٢ والتى أقرت مجانية التعليم فى جميع المراحل الدراسية للجميع دون تمييز للون أو الجنس أو العقيدة أو الوضع الاجتماعى... الخ فكما نشأ التعليم الحديث مجانيًا وإلزاميًا لأول مرة فى تاريخنا الحديث حتى أن الطالب كان يحصل على مصروفات لنفسه ولأسرته من مأكل وملبس ومشرب ومسكن وذلك نظرًا لحاجة الدولة - محمد على- إلى القوى المتعلمة فى بناء الدولة الحديثة واستمر الحال هكذا إلى وقت الاحتلال البريطانى الذى فرض المصروفات وأخذ يضع القيود والعراقيل أمام تعليم أبناء الطبقات الشعبية وأصبح الحلم الذى يراود أفراد الطبقات الشعبية ، وخاصة الفئات الدنيا من الطبقة الوسطى وأبناء العمال والفلاحين بتعليم أبنائهم حتى أعلى المستويات الدراسية ، قابلاً للتحقيق لاسيما بعد أن أقرت ثورة يوليو مجانية التعليم العالى والجامعى عام ١٩٦٢ مع بداية «قوانين يوليو الاشتراكية» وظهور «الميثاق الوطنى» كوثيقة للعمل الوطنى والسياسى فى المجتمع المصرى.

وتدفق الطلاب الجدد فى جميع مراحل التعليم . ويجدر بنا الاشارة فى هذا السياق إلى أن عدد الطلاب فى جميع المراحل التعليمية لم يكن يتجاوز ٢ مليون من الطلاب عشية ثورة يوليو ١٩٥٢، ووصل إلى حوالى ٦ مليون طالب عام ١٩٧٠، مقابل زيادة سكانية تصل إلى حوالى ٧٠٪ خلال نفس الفترة، وحيث تقدر الزيادة فى مراحل التعليم المختلفة كما يلى : ٢٩٨٪ فى المرحلة الابتدائية والاعدادية ٢٦٤٪ فى التعليم الثانوى العام، ٨١٤٪ فى التعليم الثانوى الفنى ٤٢٥٪ فى التعليم العالى الجامعى.

ومع مطلع السبعينات وبعد تكريس حق التعليم والمساواة وتكافؤ الفرص التعليمية وعدم التمييز بين الريف والحضر والذكور والأناث والأغنياء والفقراء بفضل المكاسب الشعبية التى تحققت خلال ثورة يوليو ١٩٥٢، جاءت حقبة السبعينات لتدعيم بعض تلك الحقوق ، حيث أكد الدستور الدائم لجمهورية مصر العربية والصادر فى ١١ سبتمبر عام ١٩٧١ فى الفصل الأول والخاص بالمقومات الأساسية للمجتمع المصرى فى مادته الثانية عشرة (١٢) نص على أن: التعليم حق تكفله الدولة، وهو إلزامى فى مرحلة التعليم الابتدائى والدولة حريصة على مد الالزام إلى المراحل الدراسية الأخرى، كما أن الدولة تشرف على التعليم كله. ونصت المادة عشرون (٢٠) على أن : التعليم فى مؤسسات الدولة التعليمية مجانى فى مراحله المختلفة.

وخلال السبعينات والثمانينات من القرن العشرين انتهجت الدولة سياسة الانفتاح الاقتصادى والتى تعنى فى التحليل الأخير إندماج الاقتصادى المصرى فى الاقتصاد الرأسمالى العالمى، وأن يدور الاقتصاد المصرى فى فلك التبعية للنظام الرأسمالى العالمى بقيادة الولايات المتحدة الأمريكية ولقد ترتب على ذلك تغير وتبدل شديد فى شكل وطبيعة البنية الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والتعليمية ، فعلى الصعيد الاقتصادى تحول الاقتصاد من اقتصاد موجه ومخطط لتحقيق أهداف تنموية تحقق مصالح الغالبية العظمى من الناس إلى اقتصاد السوق- العرض والطلب- ثم تعظيم دور القطاع الخاص والفرد على حساب القطاع العام الحكومى والجماعة .. وظهرت ممارسات لم يشهدها المجتمع المصرى فى آليات السوق وتم تسعير الخدمات (التعليم والصحة والاسكان .. الخ) وأصبحت سلعًا تباع فى السوق يشتريها من يستطيع أن يدفع ثمنها المكلف، وأصبح فى المجتمع المصرى ما يسمى برجال الأعمال ووكلاء الشركات الكبرى وأصحاب المصالح الاقتصادية والسياسية مع بلدان المركز الرأسمالى العالمى.

وعلى الصعيد الاجتماعى تبدلت خريطة القوى الاجتماعية وذلك بظهور فئات وشرائح اجتماعية جديدة خلقتها سياسة الانفتاح وحدث استقطاب حاد فى الواقع الاجتماعى أدى فى النهاية إلى فقدان الطبقة الوسطى فى مصر ووجود قلة فى الطبقة العليا والغالبية العظمى فى القاع .. ولقد أدى ذلك أن ٥٪ من جملة السكان يحصلون على ٢٠٪ من جملة الدخل القومى و٢٠٪ من السكان يحصلون على ٤٥٪ من جملة الدخل القومى و٧٥٪ من جملة السكان يحصلون على ٣٥٪ من جملة الدخل القومى، وأن أكثر من ٥٠٪ من جملة السكان

تعيش تحت خط الفقر حسب المقاييس والمعايير الدولية، أى أن ٢٥٪ من السكان يحصلون على ٦٥٪ من جملة الدخل و٧٥٪ سكان يحصلون على ٣٥٪ من جملة الدخل وأصبحت الأوضاع الاجتماعية متردية وانتشرت ظاهر البطالة عامة والبطالة بين الجامعيين والمتعلمين خاصة حيث تبلغ أكثر من ٢٥٪ بحوالى ٣ مليون عاطل من بين الحاصلين على مؤهلات عليا دراسية . وعلى الصعيد السياسى لم يكن متاحا أن يستمر التنظيم السياسى الواحد- الاتحاد الاشتراكى العربى- بل سمحت الدولة بوجود ثلاثة منابر واحد للوسط وأخر لليمين وثالث لليسار تطورت بعد ذلك فى وجود أكثر من خمسة عشر حزبًا سياسيًا تتبلور فى الحزب الوطنى الديمقراطى الحاكم، وحزب التجمع التقدمى الوحدوى- يسار- وحزب الوفد ذو التاريخ الطويل فى حياة المجتمع المصرى منذ الربع الأول من القرن العشرين- يمين الوسط- وإلى جانب الحزب الناصرى وقوى سياسية إسلامية ويساريه وشيوعية غير محزبة وغير مسموح لها بتكوين أحزابها أو هيئاتها .

٢- أنواع التعليم: الازدواجيات التعليمية:

وعلى الصعيد التعليمى والتربوى استجاب النظام التعليمى لكل تلك التداعيات والتحولات الاقتصادية والاجتماعية حيث تقلص دور الدولة وانسحبت من مجمل الخدمات وسعت الطبقات والشرائح الاجتماعية الجديدة فى خلق قنوات وأنواع للتعليم، تعلم فيها أبناءها التربية وتعدهم لكى يتولوا القيادة فى المجتمع فيما بعد . فظهرت إلى جانب التعليم الرسمى الحكومى المجانى، التعليم الخاص بمصروفات باهظة تفوق قدرة الانسان المصرى العادى إلى جانب تعليم خاص باللغات الأجنبية (الانجليزية والفرنسية تحديداً) ووجود مدارس خاص أجنبية وأنواع من التعليم تماثل التعليم فى إنجلترا وفرنسا وأمريكا وألمانيا إلى جانب وجود تعليم خاص استثمارى . والمعيار الوحيد للالتحاق به هو القدرة المالية . هذا على مستوى التعليم قبل الجامعى من الحضانة إلى التعليم الثانوى . ووصل الأمر إلى وجود جامعات خاصة استثمارية ومعاهد عليا خاصة والمقاييس للقبول بها هو القدرة المالية العالية وليس قدرة الشخص على مواصلة التعليم... فأصبح فى المجتمع المصرى العديد من الثنائيات بين أنواع التعليم، تعليم حكومى مجانى وتعليم خاص ، استثمارى وتعليم خاص أجنبى ، ومدارس لدول أجنبية إلى جانب التعليم الدينى الأزهرى، ولقد كان ذلك استجابة طبيعية م النظام التعليمى للتحولات الاجتماعية والاقتصادية التى شهدها المجتمع المصرى خلال ربع

القرن الأخير من العشرين وتحديداً بعد عام ١٩٧٤ أو اتباع سياسة الانفتاح الاقتصادى، ونستطيع فيما يلى أن نقدم بانوراما الواقع التعليمى خلال عقد التسعينات ومطلع الألفية الثالثة- القرن الحادى والعشرين (٤).

٣- تطور التعليم خلال التسعينات ٩١-٢٠٠١ :

لقد تطور التعليم تطوراً ملحوظاً خلال هذه العقود وزادت أعداد المدارس من عام ٩١ / ١٩٩٢-٢٠٠٠-٢٠٠١ من ٢٥,٦١٦ ألف مدرسة لجميع مراحل وأنواع التعليم إلى حوالى ٣٣,٨٨٠ ألف مدرسة بزيادة مقدارها ٨,٢٦٤ ألف كما بلغت نسبة الاستيعاب - التمدرس- خلال عام ٩٢ / ١٩٩٣ من ٧٥,٢٪ للبنين والبنات إلى حوالى ٩١,٠٠ لعام ٢٠٠٠ / ٢٠٠١ كما زادت نسبة الفصول الدراسية بنسبة ٢٨,٥٪ والتلاميذ بنسبة ٢٥,٠٪ والمعلمين بنسبة ٣٩,٨٪ فى المدارس الرسمية الحكومية المجانية والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول (١)

عدد الفصول والتلاميذ والمدرسين للعام

٩١ / ٩٢-٢٠٠٠ / ٢٠٠١ (٥)

البيان / السنة	٩١ / ١٩٩٢	٢٠٠٠ / ٢٠٠١	نسبة الزيادة
فصول	٢٩١,٤٢٨	٣٧٤,٤٨١	٢٨,٥٪
تلاميذ	١٢,١٠١,٨٤٦	١٥,١٧٩,٢٤٦	٢٥,٤٪
مدرسين	٥٦٨,٨١٨	٤٩٥,١٩٥	٣٩,٨٪

* هذا البيان لايشمل طلاب التعليم الأزهرى ولايشمل طلاب ومدارس ومدرسى التعليم الخاص والاستثمارى

ولقد تطور التعليم الخاص، المدارس الرسمية (لغات) التجريبية التابعة لوزارة التربية والتعليم والتى تعد مصروفاتها الدراسية أقل من التعليم الخاص الاستثمارى حيث دخلت الدولة سوق المنافسة بتقديم مدارس لغات تجريبية تقدم خدمة تعليمية متميزة مدفوعة الأجر والكلفة أقل بكثير من المدارس الخاص الاستثمارية حيث زادت تلك المدارس من ١٩٥ مدرسة

عـام ٩١ / ١٩٩٢ إلى حوالى ٥٧٥ مدرسة عـام ٢٠٠٠ / ٢٠٠١ وبنسبة زيادة مقدارها ١٩٥٪ أما التعليم الخاص الاستثمارى فقد زاد وتطور تطوراً كبيراً والجدول التالى يبين ذلك.

جدول (٢)

الزيادة فى عدد المدارس والفصول والتلاميذ

للتعليم الخاص فى الفترة من ٩١ / ١٩٩٢–٢٠٠٠ / ٢٠٠١[٦]

البيان / السنة	٩١ / ١٩٩٢	٢٠٠٠ / ٢٠٠١	نسبة الزيادة
مدارس	٢,٧٢٣	٣,٩٢١	٤٤٪
فصول	٢١,٣١٨	٣٢,٦٧٨	٥٣٪
تلاميذ	٨٣٨,٩٢٥	١,١٤٣,١٤٢	٣٦٪

ولو حاولنا أن نتعرف على تطور أعداد الطلاب خلال مراحل التعليم المختلفة خلال العقد الأخير من القرن العشرين سنجد الصورة كما يلى[٧]:

– فى مـرحلة رياض الأطفـال زاد العـدد من ٢٢٣,٠٥١ طفل عـام ١٩٩١، ١٩٩٢ إلى حوالى ٣٥٤,٤٣٥ طفل عام ٩٩ / ٢٠٠٠ بزيادة مقدارها ١٣١,٣٨٤ وبنسبة ٥٨,٩٠٪ .

– فى مرحلة التعليم الابتدائى زاد العدد من ٦,٥٤١,٧٢٥ طالب عام ٩١ / ١٩٩٢ إلى حـوالى ٩٨٩ / ٢٢٤ / ٧ طالب عـام ٩٩ / ٢٠٠٠ بزيادة مـقـدارها ٦٨٣,٢٦٤ وبنسبـة ١٠,٤٤٪ .

– فى مرحلة التعليم الاعدادى زاد العدد من ٦,٥٤١,٧٢٥ طالب عام ٩١ / ١٩٩٢ إلى حـوالى ٤,٣٤٥,٣٥٦ طالب عـام ٩٩ / ٢٠٠٠ بزيادة مـقـدارها ٧٥,٩٩١ وبنسبـة ٢٠,٩٢٪ .

– فى مرحلة التعليم الثانوى العام– موضوع الدراسة الحالية– زاد العدد من ٥٧٢,٠٢٦ طالب عـام ٩١ / ١٩٩٢ إلى حـوالى ١,٠٣٩,٦٥٨ لعـام ٩٩ / ٢٠٠٠ بزيادة مـقـدارها ٤٦٧,٩٣٢ وبنسبة ٨١,٨٠٪ .

- أما التعليم الثانوى الفنى بأنواعه الثلاثة، التعليم الثانوى الفنى الصناعى زاد العدد من ٥٢١,٦٧٠ عام ٩١ / ١٩٩٢ إلى حوالى ٨٦٤,٥٧٧ طالب لعام ٩٩ / ٢٠٠٠ . والتعليم الثانوى الزراعى من ١٣٢,٧٨٧ طالب عام ٩١ / ١٩٩٢ إلى حوالى ١٨٨,٥٨٩ طالب، والتعليم الثانوى التجارى زاد من ٤٥٥,٧٢٧ طالب عام ٩١ / ١٩٩٢ إلى حوالى ٨٥٩,٨٥٦ طالب لعام ٩٩ / ٢٠٠٠، وبلغت جملة التعليم الفنى بأنواعه الثلاثة من ١,١١٠,١٨٤ عام ٩١ / ١٩٩٢ إلى حوالى ١,٩١٣,٠٢٢ لعام ٩٩ / ٢٠٠٠ بزيادة مقدارها ٨٠٢,٨٣٨ طالب وبنسبة ٧٢,٣٢٪ .

والملاحظ أن هناك زيادة هائلة فى أعداد الطلاب نتيجة للزيادة الملحوظة فى عدد السكان وكذا نتيجة للتوسع فى أنواع التعليم الأخرى غير التعليم الرسمى والحكومى.

٤- وضعية المرأة فى التعليم :

ولقد تطور تعليم المرأة فى مصر تطوراً كبيراً ، حيث نشأ التعليم الحديث فى مطلع القرن التاسع عشر قاصراً على تعليم الذكور، ثم بدأت أول مدرسة لتعليم البنات «المدرسة السنية» فى مصر أنشأت فى عهد الخديوى اسماعيل عام ١٨٧٣ ثم تطور الأمر بعد ذلك بإنشاء الجامعة الأهلية ومشاركة المرأة فى الحركة الوطنية بعد أن طرح قاسم أمين قضية تحرير المرأة ومساواتها بالرجل وخروجها للتعليم والعمل . وشاركت فى ثورة ١٩١٩ ، وكان تواجدها ملحوظًا فى نظام التعليم خلال فترة الاستقلال الجزئى ١٩٢٣-١٩٥٢ وتطور بشكل غير مسبوق بعد ثورة يوليو ١٩٩٢ والتى رفع شعار المساواة وتكافؤ الفرص التعليمية وإتاحة التعليم لجميع الفئات والطبقات الشعبية لاسيما تلك الفئات والطبقات الفقيرة والتى حرمت منه أصلا بحكم وضعها الاجتماعى الطبقى وحرمانها من حق التعليم خلال فترات الاستبداد والاحتلال. ولقد اهتمت الدولة بتعليم المرأة ويستبين ذلك خلال عقد التسعينات من إتاحة الفرص التعليمية للمرأة بإنشاء المدارس الخاصة بتعليم المرأة. ولقد استطاعت الجهود المتواصلة فى إصلاح التعليم بمصر تضييق الفجوة بين البنين والبنات من خلال جهود خاصة وجهت إلى التوسع فى فرص التعليم العام للإناث وإنشاء مدارس الفصل الواحد ومدارس المجتمع والمدارس فى القرى الصغيرة التى تربط بين التعليم والعمل للإناث اللاتى يعشن فى المناطق الريفية والنائية وتكاد خدمة التعليم لاتصل إليهن . لقد أدت تلك الجهود جميعها إلى إنخفاض كبير فى نسب التسرب بين البنات وزيادة حصول تعليم الإناث حتى وصل التسارع فى

الزيادة إلى ٣٢,١٪ مقابل ١٩,٩٨٪ بين البنين فتحسنت بذلك نسبة الفجوة بين البنين والأناث في التعليم المصري والجدول التالي يوضح ذلك الأمر .

جدول (٣)

تطور أعداد التلاميذ حسب النوع

في الفترة من ٩١ / ٩٢– ٢٠٠٠–٢٠٠١ (٨)

البيان / السنة	٩١ / ١٩٩٢	٢٠٠٠ / ٢٠٠١	نسبة الزيادة
بنون	٦,٦٥٦,٩٣٦	٧,٩٨٧,١٩٥	١٩,٩٨٪
بنات	٥,٤٤٤,٩١٠	٧,١٩٢,٠٥١	٣٢,١٪

كذلك اهتمت الوزارة بمدارس الفصل الواحد خاصة فيما يتعلق بالإناث مقارنة بالذكور في عام ٢٠٠٠ / ٢٠٠١ ما يقرب من ٣٠ ضعفًا حيث كان عدد البنين ١٨٠٤ في مقابل عدد الأناث الذي بلغ ٥٤٠٢٢ . ولقد كان هذا التطور في مدارس الفصل الواحد ناتجًا عن الجهود التي بذلتها الوزارة في المشروع القومي لتعليم الإناث. وتحقيق للمشروع القومي لتعليم الإناث والذي يهدف إلى مد الخدمة التعليمية إلى المناطق المحرومة من التعليم فقد تم إعداد نموذج لمشروع مدرسة الفصل الواحد وتم تنفيذ وطرح حوالي ١٩٨٠ مدرسة في المحافظات المختلفة وجاري اتخاذ الاجراءات لتنفيذ أهداف المشروع المتضمنة إنشاء ٣٠٠٠ مدرسة في جمهورية مصر العربية.

٥– عدالة توزيع فرص التعليم: التعليم في الريف والحضر:

لقد تطور اهتمام الدولة بتوصيل الخدمة التعليمية إلى الريف والمناطق المحرومة من التعليم أصلاً، وذلك بعد أن كان الوضع خلال الفترات السابقة يصب لصالح الحضر على حساب الريف ولصالح البنين على حساب البنات ولقد تبلورت تلك الجهود في الجدول التالي لجميع المراحل التعليمية.

جدول (٤)

اعداد التلاميذ والمدارس فى الريف مقارنة بالحضر

من عام ٩١ / ١٩٩٢ إلى عام ٢٠٠٠ / ٢٠٠١

البيان / السنة	٩١ / ١٩٩٢		٢٠٠٠ / ٢٠٠١	
	مدارس	تلاميذ	مدارس	تلاميذ
حضر	١١,٠٨٦	٦,٤٨١,٣٧١	١٣,٢٧٨	٧,٦١٨,٨٢٨
ريف	١٤,٥٣٠	٥,٦٢٠,٤٧٥	٢٠,٦٠٢	٧,٥٦٠,٤١٨
الجملة	٢٥,٦١٦	١٢,١٠١,٨٤٦	٣٣,٨٨٠	١٥,١٧٩,٢٤٦

ومن خلال الجدول السابق يتضح لنا ما يلى:

- بلغت نسبة المدارس فى الريف لعام ٩١ / ٩٢ حوالى ٥٦,٧٪ مقابل ٤٣,٣٪ فى الحضر وتطور الأمر خلال عام ٢٠٠ / ٢٠٠١ حيث بلغت ٦٠,٧ ٪ فى الريف مقابل ٣٩,٢٪ فى الحضر.

- بلغت نسبة التلاميذ خلال عام ٩١ / ١٩٩٢ فى الريف حوالى ٤٦,٤٪ مقابل ٥٣,٦٪ فى الحضر، وتطور الأمر فى العام الدراسى ٢٠٠٠ / ٢٠٠١ حيث بلغت النسبة ٤٩,٨٪ فى الريف مقابل ٥٠,٢٪ للحضر.

وربما تكون تلك النسبة دالة على مستوى التعليم الابتدائى والاعدادى ، أما فيما يخص التعليم الثانوى- موضوع الدراسة الحالية- فإن الوضع يظل لصالح الحضر على حساب الريف ففى عام ٩٧ / ١٩٩٨ بلغت عدد المدارس فى الحضر ١٠١٦ مدرسة ثانوية عامة بنسبة ٦٧,١٪ مقابل ٤٩٩ مدرسة فى الريف بنسبة ٣٢,٩٪ كما بلغ عدد الطلاب لذات العام ٧٣٢,٩٨٦ طالب فى الحضر بنسبة ٩٠٪ مقابل ٨١,٧٨١ طالب بنسبة ١٠,٠٠٪ وقد اختلفت تقديرات نسبة سكان الحضر فى مصر بين ٤٢,٦٪ إلى ٤٤,٦٪ من جملة السكان فى الأعوام ١٩٩٥، ١٩٩٦ [١٠].

٦- مقاربات منهجية ووجهة نظر :

إن القطاع المنزلى يتحمل نصيبًا متزايداً من تكاليف التعليم كنتيجة لجعل التعليم خصوصيًا - خصخصة التعليم- بصورة خبيثة كرد فعل لعدم كفاءته الداخلية. وقد انعكس هذا فى الانفاق من الجيب الخاص لأولياء الأمور على أشياء خارج المدرسة- المدرسة الموازية- كالدروس الخصوصية والكتب الخارجية وغيرها والتى يمكن ترجمتها على أنها تكاليف لفرص أعلى من التعليم تقع على عاتق أولياء الأمور ذوى الدخول المنخفضة . وتشير الاحصائيات الواردة فى تقرير التنمية البشرية ٩٧ / ١٩٩٨ إلى أن: متوسط الانفاق على التعليم بالنسبة للطالب الواحد ٥٦١ جنيه مصرى ما يعادل ١٥٠ دولار أمريكى (١٠٠٧ جنيه فى المناطق الحضرية ، ٢٨٥ جنيه فى المناطق الريفية) . بمعنى كلفة الطالب فى الحضر حوالى ٣٠٠ دولار أمريكى مقابل ٨٠ دولار أمريكى فى الريف.

وكان معدل الإنفاق على الطالب الواحد بالنسبة للأغنياء فى المناطق الحضرية سبعة أمثال قيمة الإنفاق من جانب الفقراء، مقارنة بـ ٣,٨ أمثاله من جانب الطبقة الوسطى. وبالنسبة للجوانب المشتركة فى الإنفاق فإن أهم جانب بالنسبة لمن يقطنون الحضر والذين يقطنون الريف أيضًا بالنسبة للأسر وأولياء الأمور هى: الدروس الخصوصية وذلك بالنسبة للأغنياء والفقراء على حد سواء، حيث تحولت ظاهرة الدروس الخصوصية إلى مدارس موازية للمدارس الرسمية فى المنازل (١١).

وتشير النتائج الاحصائية أن معدل إنفاق أولياء الأمور على الطالب الواحد فى الدروس الخصوصية من قبل الأغنياء ٦ أمثال نظيره من قبل الفقراء ويقبل أولياء الأمور هذا الانفاق نظير خدمة تعليمية أفضل من تلك التى تؤديها المدرسة حيث فقدت المدرسة القدرة على تقديم نوعية جيدة من التعليم والتدريس.

أن مثل هذه العملية «التخصيصية» أو بالأحرى الخصوصية غير اللائحية للعملية التعليمية قد تحد من فرص السماح للفقراء لمتابعة تعليم ذى نوعية أفضل ، وهو التعليم الذى يتم من خلال الدروس الخصوصية.

فقد وجد أن حوالى نصف الطلاب المقيدين بالتعليم يأخذون دروس خصوصية مقارنة بـ

٦٠٪ من الطلاب الأغنياء ونسبة الطلاب الأغنياء الذين يأخذون دروسًا خصوصية أعلى من نسبة نظرائهم من الفقراء فى كل المستويات التعليمية. وتشير الاحصائيات لعام ٩٧ / ١٩٩٨ إلى العلاقة بين المستوى الاقتصادى والاجتماعى وتعاطى الدروس الخصوصية فى كافة مراحل التعليم حيث (١٢):

- فى التعليم الأساسى ٤٥,٨٪ للفقراء ، مقابل ٦١,٤٪ للفئات الوسطى و٦٤,٦٪ للأغنياء.
- وفى التعليم الثانوى ٦٦,١٪ للفقراء ، مقابل ٨٨,٦٪ للفئات الوسطى و٨٣,٦٪ للأغنياء.
- فى المعاهد العليا ٥٣,٥٪ للفقراء ، مقابل ٦٧,٧ للفئات الوسطى و٨٥,٧٪ للأغنياء.
- وفى الجامعة ٧,٨٪ للفقراء، مقابل ١١,٧ للفئات الوسطى ١٦,٢ للأغنياء.
- وجميع من يأخذون دروسًا خصوصية فى جميع أنواع ومراحل التعليم ٥١,٣٪ للفقراء مقابل ٦٣,٢٪ للفئات الوسطى و٦٠,٥٪ للأغنياء.

إن إعمال النظر فى التوزيع الحالى للإنفاق عبر التصنيفات التعليمية، يوضح أنه فى حين أن التعليم قبل الجامعى مسئول عن ٩٠٪ من مجموع الطلاب فهو يتلقى ٧٥٪ من حصاد الانفاق ، وعلى الجانب الآخر، فإن التعليم العالى المسئول عن ١٠٪ من مجوع الطلاب يتلقى ٢٥٪ من الإنفاق الكلى الحالى. وعلى الرغم من تكلفة الطالب المفرد فى الحلقات قبل الجامعية تشير إلى أن تكلفة الطالب خلال العام الدراسى ٢٠٠٠ / ٢٠٠١ تصل إلى حوالى ١٥٠ دولار أمريكى مقابل ٣٥٠٠ دولار فى إسرائيل ، و٦٥٠٠ دولار فى أمريكا و١٢ ألف دولار فى سويسرا .

هذا إلى جانب أن أنماط القبول والقيد تشير إلى تحيز قوى تبعا للمنطقة الجغرافية والجنس، حيث يتضح فى مناطق صعيد مصر وهى أكثر المناطق- المحافظات- فقراً وحرمانًا من الخدمات أدنى نسبة ومعدل قيد، وأعلى نسبة تناقض فى القيد تبعا للجنس.

وعلى الرغم من أن معدل الأمية قد تناقص عبر السنوات الماضية، إلا أن العدد الكلى للسكان الأميين (+١٥) ازداد من ١٦ مليون عام ١٩٨٦ إلى حوالى ١٦,٤ مليون عام

١٩٩٩ . ويرتبط توزيع الأميين بتناقضات فى الجنس والموقف الجغرافى ففى عام ١٩٩٦ على سبيل المثال وكانت نسبة الأمية بين الإناث ضعف النسبة بين الذكور (٥١٪ ، ٢٦٪ على التوالى) .

وكانت فى المناطق الريفية تقريبًا ضعف المناطق الحضرية (٤٩٪ ، ٢٦٪ على التوالى) وتشير التحليلات إلى أن بقاء التلاميذ بالتعليم يرتبط بالعوامل الاقتصادية والاجتماعية ، فى مقابل التحيز الكامن فى النظام التعليمى نفسه. فكان توقع الحياة المدرسية- التمدرس- للذكور عام ١٩٩٢(وهو يحدد على أنه المجموع الكلى لسنوات المدرسة التى يتوقع أن يقضيها الطفل فى سن معينة) كان ٨,١٠ سنوات مقارنة بـ ٨,٨ للإناث. وأن الفجوة بالنسبة للجنس أضيق فى توقع البقاء بالمدرسة، فهى ١١,١٪ سنة بالنسبة للذكور و١٠,٥ سنة بالنسبة للأناث[١٣].

وعلى الرغم من أن الأرقام قد تبدو متضخمة إلى حد ما إلا أنها توحى بأن التحيز للجنس يميل إلى الاختفاء بمجرد أن تدخل البنات إلى المدارس. ويبدو أن العوامل الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والطبقية عوامل أقوى من النظام التعليمى فى التأثير على التحيز الجنسى للالتحاق بالمدرسة. كما أن القضية لم تعد دخول المدرسة بقدر ما هى الاستمرار فى الدراسة، لأن الرسوب والتسرب يعد مؤشراً آخر للتحيز، حيث تلقى الفئات الاجتماعية الدنيا والفقيرة نصيبًا أعلى من المتسربين والراسبين، حيث يعود التسرب والرسوب فى المدرسة إلى العوامل الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتى تعجز المدرسة على أن تتصدى لها. إلى جانب أن الرسوب والتسرب والذى يبلغ ٢٠٪ من جملة طلاب التعليم الأساسى والثانوى ازداد فى المناطق الفقيرة والعشوائية ويقل فى المناطق الحضرية، والفئات الاجتماعية العليا.

ولعل الجدول التالى يوضح التوزيع النسبى للسكان ١٠ عشر سنوات فأكثر حسب الحالة التعليمية للفترة من عام ١٩٧٦-١٩٩٦ خلال عشرين عامًا وسنجد على مستوى التعليم الابتدائى والثانوى وأن النسبة للذكور ظلت تتراوح ما بين ٤,١٠٪ عام ١٩٧٦ إلى ٢,١٠٪ بعد عشرين عامًا ، أى لاتقدم يذكر، وستكون النسبة أقل بكثير بالنسبة للتعليم الثانوى العام بمفرده ، وبالنسبة للإناث ارتفعت النسبة من ٥,٦٪ عام ١٩٧٦ إلى حوالى ٨,٣٪ عام ١٩٩٦ وظلت النسبة الاجمالية بنين وبنات خلال ذات الفترة لاتتجاوز ٩,٣٪ ولاشك أن تلك نسب متدنية بالقياس للجهود التى تبذل لتطوير التعليم خلال عقدين من الزمان .

جدول (٥)

تطور التوزيع النسبى للسكان ١٠ سنوات

فأكثر حسب الحالة التعليمية ١٩٧٦-١٩٩٦(١٤)

الحالة التعليمية	ذكـــور			إنـــاث			جملة		
	٧٦	٨٦	٩٦	٧٦	٨٦	٩٦	٧٦	٨٦	٩٦
أمى	٤٢,٧	٣٧,٦	٢٩,٠	٧٢,٦	٦٢,٨	٥٠,٢	٥٧,٣	٤٩,٩	٣٩,٤
يقرأ ويكتب	٢٨,٦	٢٤,٠	٢٢,٧	١٣,١	١٤,٩	١٤,٦	٢١,٠	١٩,٦	١٨,٧
ابتدائى - ثانوى	١٠,٤	٨,٥	١٠,٢	٥,٦	٦,١	٨,٣	٨,١	٧,٣	٩,٣
مؤهل أقل من جامعى	١٥,١	٢٥,٢	٣٠,٧	٧,٧	١٤,٧	٢٢,٩	١١,٥	٢٠,١	٢٦,٩
مؤهل جامعى	٣,٣	٤,٧	٧,٤	١,٠	١,٤	٣,٩	٢,٢	٣,١	٥,٧
الجملة	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠	١٠٠

الفصل الرابع

تحليل محتوى المناهج الدراسية

مقدمة :

بداية لابد من التفرقة اللازمة بين مفهومى المناهج Curriculum والمقـــرر الدراسى أو الكتـــاب المدرسى Celebus ، فالأول يتضمن الثانى كما يشمل كافة الأنشطة والممارسات التربوية الصفية واللاصفية وعلاقات التفاعل الاجتماعى بين الطلاب وأنفسهم ، وبينهم وبين إدارة المدرسة ، وبينهم وبين المعلمين والعاملين . إن المنهج يعنى فى التحليل الأخير الفاعليات والمناشط والسلوكيات والمعارف والقيم التى تمارس داخل جدران المدرسة وأما المقرر الدراسي أو الكتاب المدرسى فيعنى تلك المعارف والعلوم والمفاهيم المتعلقة بتخصص ما والتى يتم ترتيبها وتصنيفها فى كتاب ما يقدم من خلال طرائق تدريس إلى الطلاب ويتم التقويم عبر الاختبارات الشفهية أو التحريرية .. من هنا فإن المناهج مفهوم أوسع بكثير من الكتب المدرسية.

١- من يصنع المناهج الدراسية :

لقد كان سائداً فى وزارة التربية والتعليم صياغة المناهج وتحديد محتواها من خلال أهل الثقة الذين توكل إليهم تلك المهمة، سواء كانوا من رجالات وخبراء وزارة التربية والتعليم أو من أساتذة الجامعات وخاصة كليات التربية، ولقد كرس هذا المسلك وجود جماعات مصالح وقوى ذات مصالح فى وضع محتوى المناهج الدراسية من خلال آلية العمل، وظل الأمر هكذا لسنوات طويلة، إلا أن حقبة التسعينات شهدت بعض التغيرات الجذرية فى شكل وصياغة تحديد محتوى المناهج الدراسية.

فمنذ مطلع التسعينات وتحديداً منذ أغسطس ١٩٩٢ وصدور وثيقة مبارك والتعليم: نظرة إلى المستقبل ، انتهجت وزارة التربية والتعليم منهجًا مغايراً ، حيث طرحت قضايا ومشكلات التعليم فى مؤتمرات قومية تحت رعاية السيدة الفاضلة حرم رئيس الجمهورية ، فمنذ مؤتمر تطوير التعليم الابتدائى ١٩٩٣، ومؤتمر تطوير التعليم الاعدادى ١٩٩٤، ومؤتمر إعداد المعلم وتدريبه ورعايته ١٩٩٦ ومؤتمر رعاية الموهوبين ٢٠٠٠ ومؤتمر تطوير التعليم الثانوى تحت

الاعداد والدراسة- ولم يحدد ميعاد انعقاده رغم إنعقاد أكثر من خمسة وعشرون جلسة علنية للحوار والنقاش حول قضايا تطوير التعليم الثانوى فى ضوء المستجدات العالمية المعاصرة .

وفى هذه المؤتمرات القومية توجه الدعوة إلى كافة القوى السياسية والوطنية (الأحزاب السياسية، النقابات المهنية، أساتذة الجامعات ، أساتذة وعمداء كليات التربية، ورجال إعلام وصحافة ، قوى وطنية، شخصيات عامة ، وفنية وأدبية) كل هذا الزخم يتم دعوته إلى المناقشة والحوار حول القضايا المطروحة ويطرح الجميع آراءهم ورؤاهم حيال قضايا ومشكلات المؤتمر .. وبذا يصبح المؤتمر قومى .. هذا إلى جانب مشاركة وسائل الإعلام المسموعة والمقرؤة والمرئية فى تلك الفعاليات .

لكن السؤال الذى يطرح نفسه. هل تشارك كل تلك القوى فى تحديد محتوى المناهج الدراسية ، الإجابة طبعًا لا ، لأنه منذ اعتماد سياسة المؤتمرات القومية يتم وضع المناهج من خلال مسابقات يعلن عنها فى الصحف ويتقدم إليها الخبراء والمختصين وأساتذة الجامعات وكليات التربية كل فى تخصصه .

ووفق نظام المسابقة المعتمد حاليًا من وزارة التربية والتعليم يتم وضع التصوير والمفردات والموضوعات وتحدد عدد الصفحات لكل جزئية أو موضوع فى المنهج من قبل رجالات وخبراء وزارة التربية والتعليم، وتظل المسابقة أسيرة من يكتب أفضل ومن يعرض المادة الدراسية أفضل وفق معايير وزارة التربية والتعليم، أى أن المتسابق لايملك إضافة موضوع أو حتى جزئية إلى المنهج المراد تأليفه، بل لايملك أيضًا تحديد عدد الصفحات والأولويات الخاصة بموضوعات الكتاب .

وبعد اختيار أفضل الكتب من قبل لجنة من وزارة التربية والتعليم تضم وكيل أول الوزارة ومستشار المادة وبعض من يراه وزير التربية والتعليم على المحتوى المقدم وفق الشروط والضوابط الموضوعه سابقًا يحال الكتاب إلى مركز تطوير المناهج والكتب الدراسية وهو مركز تابع لوزارة التربية والتعليم ويقوم بدوره بعرض الكتاب الفائز على لجان تطوير المناهج وإعداد الصياغة النهائية ووضع الرسوم والأشكال المطلوبة وكذا وضع دليل المعلم .. كل ذلك الأمر بدءاً من الاعلان عن المسابقة إلى ظهور الكتاب يتم وفق آليات وزارة التربية والتعليم ومن خلال لجانها المتعددة وخبرائها .

ومن خلال ما سبق فإن دور مؤسسات ومنظمات المجتمع المدنى أو منظمات حقوق الانسان أو الجمعيات الأهلية أو الأحزاب السياسية أو القوى الوطنية الفاعلة أو الشخصيات العامة

والتى سبق لها المشاركة فى المؤتمر القومى، ليس لها أى دور أو مشاركة فى عملية صناعة المناهج الدراسية أو إشراكها فى أى خطوة من الخطوات السابقة ، اللهم إلا إذا ثار الرأى العام حول قضية من القضايا مثل محاولة الوزارة الآن طرح مقرر جديد «الأخلاق أو التربية الأخلاقية» فاحتجت جماعات الاسلام السياسى على أن ذلك الأمر يعد بديلاً عن التربية الدينية ، ومن هنا ربما تفكر الوزارة فى تشكيل لجنة بها تضم الشخصيات العامة والتربوية والخبراء لإبداء الرأى والمشورة .. لكن يظل فى التحليل الأخير أن من يضع ويصنع المناهج الدراسية لكافة المراحل التعليمية ولأنواع التعليم هى وزارة التربية والتعليم.

يسرى هذا الأمر على جميع المدارس الحكومية والرسمية والخاصة والاستثمارية فيما عدا مقررات (الرياضيات والعلوم واللغة الإنجليزية أو الفرنسية) فى المدارس التى تعد مدارس لغات أجنبية ويتم تدريس تلك المقررات بها اللغة الإنجليزية فيتم اختيار بعض القصص والكتب الدراسية باللغة الإنجليزية أو الفرنسية والتى يضعها مؤلفون أجانب أو هى كتب دراسية تقرر على ذات الصفوف والمراحل فى البلدان الغربية ، أما المدارس الأجنبية فإن إشراف وزارة التربية والتعليم يتم على مقررات اللغة العربية والتربية الدينية والمواد الاجتماعية وفى جميع الأحوال فإن التعليم الذى يتم على أرض الواقع المصرى كله يتم تحت إشراف وزارة التربية والتعليم وهى المؤسسة الرسمية الوحيدة المناط بها ذلك الأمر.

٢- موقع حقوق الإنسان فى المناهج الدراسية:

أن موقع حقوق الإنسان فى المناهج الدراسية لايتم بشكل مستقل من خلال موضوعات مستقله تتعلق بحقوق الإنسان ولايتم تحت مضمون حقوق الانسان، ولكن ورود فقرات أو عبارات أو جمل تتضمن حق من حقوق الانسان بشكل صريح أو ضمنى ، سلبى أم إيجابى تتم بصورة عرضيه وليست مقصوده البتة، ليست فى ذهن واضع المنهج ولا فى ذهن من وضع التصور والمفردات ولاخبراء الوزارة المعنيين بالأمر.

فقضية حقوق الانسان لم يعلُ شأنها إلا خلال العقدين المنصرمين من خلال فعاليات منظمات ومؤسسات حقوق الانسان والمؤسسات والمنظمات الدولية المعنية بحقوق الإنسان، من هنا يصبح الحديث عنها حديثًا فى الصحف وعلى ألسنة القادة الوزراء، ولكنه ليس فى صلب المنهج وليس أحد مكونات ذلك المنهج.

ونظراً لأن الهيئات والمنظمات الدولية المانحة للقروض والمعونات تضع على أجندتها الأساسية قضايا حقوق الانسان، والديمقراطية ، والبيئة ، والطفل والمرأة وتلك قضايا تنشغل بها الهيئات والمنظمات الدولية، ونظراً لأنها تعد جزءاً رئيسيًا فى تمويل التعليم خلال العقدين المنصرمين، فإن الوثائق الرسمية والسياسات التعليمية تذكر باستمرار تلك القضايا ودائما ما تعدها أحد محاورها الأساسية فى استراتيجية تطوير التعليم، حيث نجد فى آخر وثيقة أصدرتها وزارة التربية والتعليم بعنوان: «مبارك والتعليم ، عشرون عامًا من عطاء رئيس مستنير - ١٠ سنوات فى مسيرة تطوير التعليم»، تأكيد على تلك المفاهيم السابقة ، ففى بداية الوثيقة تتحدث عن التغيرات العالمية المعاصرة، ثانيًا التغيرات التنموية: المفهوم الشامل للتنمية : حقوق الانسان فى الرعاية الصحية والتعليم ونوعية الحياة وحقوقه الاقتصادية والسياسية والاجتماعية فى البيئات المختلفة وعلى المستوى المحلى والاقليمى والدولى. (ص١٧) كما تؤكد الاهتمام بشئون السكان والبيئة والاهتمام بقضايا المرأة ومواجهة الفقر المتزايد فى العالم (ص١٨،١٩) إلى جانب اعتبار التعليم قضية أمن قومى تستهدف الاستقرار الاجتماعى والسياسى من خلال تحقيق العدالة والمساواة وتكافؤ الفرص التعليمية وعدم التحيز بين الإناث والبنين والريف والحضر والأغنياء والفقراء .. الخ .

كل ذلك على صعيد الخطاب التربوى الرسمى فى الوثائق الصادرة عن وزارة التربية والتعليم، ولكن الأمر جد مختلف فيما يتصل بتحقق ذلك فعليًا فى المناهج الدراسية .

٣- المناهج الدراسية وأنواع التعليم :

لاتوجد مؤسسة رسمية غير وزارة التربية والتعليم تضع المناهج الدراسية وتقدمها للطلاب، فى كافة أنواع التعليم ومراحله، وهذه المناهج بالنسبة للتعليم الثانوى العام واحدة، بالنسبة للتعليم الثانوى العام الرسمى والحكومى أو الخاص والاستثمار أو حتى المدارس الأجنبية والتى تنفرد ببعض المقررات الدراسية بالاضافة إلى المقررات الرسمية، لأن مقررات اللغة العربية والتربية الدينية والمواد الاجتماعية والفلسفة والاجتماع والتربية الوطنية والتاريخ والجغرافيا تدرس باللغة العربية وهى واحدة وكذا مقرر اللغة الانجليزية ، أما مقررات العلوم والرياضيات والتى تدرس باللغة الإنجليزية فى المدارس الخاصة والاستثمارية والأجنبية فإنها تخضع لإشراف الوزارة.

أما فيما يتعلق بالتعليم الثانوى الفنى بأنواعه الثلاثة (الصناعى، الزراعى ، التجارى) فإن المقررات الدراسية: اللغة العربية والتربية الدينية واللغة الانجليزية والمواد الاجتماعية (التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية) فهى واحدة وإن كانت الجرعة المقدمة أقل من الثانوى العام نظراً لوجود مواد تخصصية فى الصناعة والزراعة والتجارة ، وتسمى المواد الثقافية وهى تلك المواد المقابلة للمواد بالتعليم الثانوى العام، ولكنها بصورة أقل نظراً لأن خريجى المدارس الثانوى الفنية (الصناعية ، الزراعية ، والتجارية) عادة لايواصلون التعليم فى المراحل العليا أو الجامعة وهو تعليم منتهى غالبًا ويقود إلى بعض الحرف المتدنية فى المجتمع (السباكة- النجارة- اللحام ، الآلة الكاتبة، ... الخ) .

٤- مرجعية حقوق الإنسان :

فى حالة ورود عبارات أو جمل تتعلق بحقوق الإنسان أيا كانت تلك الحقوق فردية أو سياسية أو اجتماعية أو اقتصادية ، فان المرجعية المعتمدة تكون فى الغالب الأعم المرجعية الدولية ولاسيما فى المقررات الدراسية التى قمنا بتمثيلها والتى لاتحتمل أية مرجعية أخرى. لكن فى مقررات اللغة العربية والتربية الدينية غالبًا ما تكون المرجعية التى يتم الاستشهاد بها هى المرجعية الدينية، ونجد أحيانًا مرجعية محلية غالبًا ما تكون أقوال السيد الزعيم أو القائد أو توجيهاته فى بعض القضايا المثارة ، ولكن فيما يتعلق بالمقررات التى قمنا بتحليلها (الفلسفة للصف الأول والثالث الثانوى العام والتاريخ للصف الأول والثالث أيضًا وكذا التربية الوطنية للصف الأول والثالث الثانوى) فان المرجعية المعتمدة هى المرجعية الدولية والدينية والمحلية والقومية، حيث أسفر التحليل على ما يلى :

أ- التربية الوطنية للصف الأول الثانوى: بلغت جملة الفقرات ٧٢ فقرة تتعلق بكافة حقوق الانسان منها ٦ فقرات بنسبة ٨,٣٣٪ بالنسبة للمرجعية الدولية و٢٩ فقرة بنسبة ٤٠,٢٧ بالنسبة للمرجعية الدينية و٣٦ فقرة بنسبة ٥٠٪ مرجعية محلية، فقرة واحدة بنسبة ١,٣٨٪ للمرجعية القومية .

ولعل اعتماد المرجعية المحلية بنسبة ٥٠٪ يعود إلى أن موضوع الكتاب تحت مسمى: مصر ودورها الحضارى، وهو يتعلق بإلقاء الضوء على تاريخ مصر فى التاريخ الفرعونى والاسلامى والحديث ويهدف إلى تعزيز الانتماء الوطنى والاعتزاز بالوطن وتاريخه .

ب- التربية القومية للصف الثالث الثانوى : بلغت الفقرات ١٣٤ فقرة ٣٤ فقرة بنسبة ٢٥,٣٧٪ للمرجعية الدولية و١٤ فقرة نسبة ١٠,٤٤٪ للمرجعية الدينية و٣٩ فقرة بنسبة

١٠, ٢٩ للمرجعية المحلية وفقرة واحدة بنسبة ٧٤, ٠ ٪ للمرجعية الاقليمية و ٤٦ فقرة بنسبة ٣٢, ٣٤٪ للمرجعية القومية.

وربما يعلو شأن المرجعية القومية ٣٢, ٣٤٪ ثم المرجعية المحلية ١٠, ٢٩٪ تعود إلى طبيعة المقرر الدراسى حيث عنوانه «التربية القومية : يقظة المجتمع المصرى ويعالج قضايا التأثير المتبادل بين الحضارة الأوروبية والعربية الاسلامية والتيارات الفكرية فى مصر الحديثة والشرق العربى، ومظاهر التجديد والاعتدال فى المجتمع المصرى والقومية العربية أفرد لها الكتاب بابًا كاملاً أكثر من نصف المقرر الدراسى .

ج- **التاريخ للصف الأول الثانوى**: بلغت الفقرات ١٣١، منها ٥٥ فقرة بنسبة ٩٨, ٤١٪ للمرجعية الدينية وفقرة واحدة بنسبة ٧٦, ٠٪ للمرجعية الدولية و٧ فقرات بنسبة ٣٤, ٥٪ للمرجعية الإقليمية و ٥٠ فقرة بنسبة ١٦, ٣٩ للمرجعية المحلية و ١٨ فقرة ١٣,٧٤ للمرجعية القومية . وربما تعود غالبية النسبة ٤١,٩٨٪ للمرجعية الدينية و١٦, ٣٨٪ للمرجعية المحلية بطبيعة الموضوعات الواردة فى الكتاب المدرسى التى تتمحور حول «مصر وحضارات العالم القديم» ويعالج الحضارة الفرعونية القديمة ويركز على البعث والخلود وحضارات العراق القديمة وحضارة الرومان والإغريق وعلاقتها بحضارة مصر القديمة ومصر تحت الحكم الرومانى، وتاريخ الحضارات هنا يدور المقرر الدراسى حول قضية الدين والبعد المحلى .

د- **التاريخ للصف الثالث الثانوى**: بلغت جملة الفقرات ١٣٣ منها ٤٠ فقرة بنسبة ٧, ٣٠٪ للمرجعية الدولية و٢٢ فقرة بنسبة ١٦, ٥٤ للمرجعية الدينية و٣٤ فقرة بنسبة ٥٦, ٢٥٪ للمرجعية المحلية ولاشئ للمرجعية الاقليمية و٣٧ ٪ بنسبة ٨١, ٢٧٪ بالنسبة للمرجعية القومية ، وهنا تحتل المرجعية الدولية الصدارة وتتلوها المرجعية القومية ثم المحلية وتراجعت المرجعية الدينية على الرغم من أن موضوعات الكتاب جلّها يناقش الحضارة الاسلامية وتاريخ مصر الحديث والمعاصر . والكتاب مقسم مناصفة بين الموضوعين ولكن تفسيرى لهذا الأمر يعود إلى طبيعة المؤلفين وتوجهاتهم الفكرية والسياسية فى عرض الموضوعات والتعامل مع الشأن الإسلامى، بوصفه مكونًا حضاريًا عالميًا وليس ممارسات لشعائر وطقوس فقط.

هـ- **الفلسفة للصف الأول الثانوى**: بلغت إجمالى فقرات الكتاب ٥١٣ ، منها ١٣٠٠ فقرة متعلقة بحقوق الإنسان ولم ترد أية فقرات تتعلق بحقوق الطفل، وندرة الحقوق المتعلقة بالمرأة

مثل الحق فى المساواة فى التعليم والعمل، أما بالنسبة لحقوق الجماعات والشعوب فلم تذكر فى الكتاب صراحة وإنما جاء ذكرها ضمنيًا عند الحديث عن قيمة العدالة فى (ص٢٣) وبالنسبة لحقوق الشعوب وردت ١٢ فقرة فى الصفحات (١٠، ٣٣، ٣٥، ٣٦، ٣٧) .
والكتاب موضوعه مبادئ الفلسفة والمنطق والتفكير العلمي ويشمل الحديث حول مبادئ الفلسفة، ومفاهيم الفلسفة ومبادئ المنطق ومبادئ التفكير العلمي .

و- الفلسفة (للمرحلة الثانية) من التعليم الثانوى : وهو مقرر على طلاب المرحلة الثانية (سواء فى الصف الثانى أو الثالث حسب رغبة الطالب) وينشغل بـ : الفلسفة والمنطق ، الباب الأول، ينشغل بمدخل إلى الفلسفة وارتباطها بالإنسان والباب الثانى مشكلة الشك واليقين، والباب الثالث الانسان ومشكلة الحرية من المنظور الإسلامى والباب الرابع الانسان مشكلة الحرية من المنظور الاجتماعى الغربى والباب الخامس الانسان ومشكلة الالزام الخلقى.

ويتضمن الكتاب ١١٦٢ فقرة منها ١٥٩ تتعلق بحقوق الانسان . ولقد وردت حقوق الانسان بصورة قليلة وبنسبة ١٥٪ من مجموع الفقرات ، ولم ترد فقرات تتصل بحقوق الجماعات وندرة الحقوق المتعلقة بالمرأة والطفل وكذا بعض الحقوق الفردية . ولقد كانت المرجعية المعتمدة على أقوال وأفكار الفلاسفة والمفكرين الذين وردت على ألسنتهم مناقشة الموضوعات المقررة فى الكتاب المدرسى .

٥- طبيعة عرض حقوق الانسان فى المناهج:

يتم عرض حقوق الانسان كعبارات مستقلة، أو جمل مستقلة ربما تخدم سياق الحديث ، فمثلاً فى كتاب التاريخ للمرحلة الثانية من التعليم الثانوى فى تجربة محمد على فى تحديث المجتمع المصرى يتحدث عن بناء المدارس وتشييدها واهتمامه بالتعليم وكذا بتعليم المرأة بوصفه كان يسعى إلى إحداث تنمية فى المجتمع وبناء دولة حديثة معاصرة ، فالحديث عن موضوعات حقوق الانسان هو ضمن فقرات وعبارات صريحة أحيانا وضمنية أحيانًا أخرى. ولكن ليست من خلال مدخل مستقل ينصرف بالاهتمام أساسًا بحقوق الانسان أو من خلال مدخل مندمج أو مؤسس على مفاهيم وقيم حقوق الانسان. هذا الأمر ليس واردًا لاعتبارات عديدة منها أن وعى القائمين على صناعة وصياغة المناهج الدراسية يخلو تمامًا من ذلك الأمر وليس ضمن الشروط التى تطرحها وزارة التربية والتعليم فى مسابقات تأليف الكتب الدراسية، وتظل القضية رهنًا بالوعى الشخصى والموقف من قضايا حقوق الانسان بالنسبة

لمؤلفى الكتب الدراسية ، وأما ما يتجاوز الكتب الدراسية، وذلك من خلال الأنشطة التربوية الصفية أو اللاصقية التى تمارس داخل المدرسة مثل : جماعة الصحافة، والإذاعة المدرسية، وجماعة المحافظة على البيئة ، وأسرة اللغة العربية، وجماعة المناظرات والحوارات ، والندوات التى تعقد بالمدرسة ويقوم بالمحاضرة فيها أساتذة من المدرسة أو ضيوف من المجتمع المحلى أو أحد الشخصيات العامة، فان قضايا المرأة ، والطفل والبيئة وذوى الاحتياجات الخاصة تلقى رعاية وأهمية وتغيب تمامًا قضايا حقوق الانسان وذلك نظراً لاشتباكها مع القضايا العامة واتخاذ مواقف محددة حيال بعض القضايا المطروحة فى المدرسة أو خارجها كالعنف والضرب وافتقاد الحوار التربوى داخل المؤسسة التربوية ، تظل المناهج المدرسية على مستوى الأنشطة رهنًا بالقائمين عليها ووعيهم وتدريبهم على ذلك الأمر.

الفصل الخامس

تحليل مضمون الكتب المدرسية

١- فى هذا القسم سنعرض للكتب المدرسية التى قمنا بتحليلها ومقارنة محتوياتها مع السياق العام لعرض المادة التعليمية وكذا مقاربتها مع غيرها من المواد التعليمية الأخرى والأنشطة الصفية واللاصفية المصاحبة لتدريس المنهج الدراسى فى مرحلة التعليم الثانوى العام فى مصر ، والكتب التى حللت حسب مقتضيات وفنيات وتقنيات منهج تحليل المحتوى- المضمون- حسب الاجراءات العلمية المتعارف عليها، هى كما يعرضها الجدول التالى:

جدول (٦)

الكتب الدراسية التى تمت دراستها

لمرحلة التعليم الثانوى العام ٢٠٠١ / ٢٠٠٢

م	الكتاب المدرسى	الصف الدراسى	
		الصف الأول	المرحلة الثانية الصف الثانى أو الثالث
١	التربية الوطني	١	١ -
٢	التاريخ	١	١ -
٣	الفلسفة	١	١ -

وكما هو واضح من الجدول السابق، فان الكتب التى خضعت للدراسة والبحث مقررة على الصف الأول الثانوى وهى مقررات إجبارية لجميع الطلاب وبعضها مقرر على طلاب المرحلة الثانية من التعليم الثانوى وهى تشمل الصف الثانى والصف الثالث الثانوى. وذلك اعتباراً من العام الدراسى ١٩٩٤ / ١٩٩٥ ، حيث كان النظام السابق على ذلك يعنى أن مرحلة التعليم الثانوى العام تشمل الصفوف الثلاثة، الأول والثانى والثالث، والصف الثالث يعد

اجتيازه بمثابة الحصول على شهادة الثانوية العامة، إلا أن التعديل الذى أجرى عام ١٩٩٤ جعل شهادة اتمام الدراسة الثانوية- الثانوية العامة- هى الصف الثانى والثالث كوحدة واحدة، بعد أن كانت تشمل الصف الثالث الثانوى فقط، ويقسم الطلاب بعد الصف الأول إلى علمى علوم وعلمى رياضة وأدبى وكل مجموعة تدرس مواد اجبارية ومواد اختيارية مؤهلة للالتحاق بالجامعة.

والكتب موضوع الدراسة والبحث تتعلق بالصف الأول وهو عام ومشترك وإجبارى على جميع طلاب التعليم الثانوى أما مقررات المرحلة الثانية (الصف الثانى والثالث) بها مواد اجبارية ومواد اختيارية وتم تعديل آخر فى عام ١٩٩٨ جعل مادة التاريخ اجبارية على طلاب القسم الأدبى والملحق رقم (١) و (٢) يوضحان خطة الدراسة بعد عام ١٩٩٤ حسب القرارات الوزارية المنظمة للتعليم الثانوى العام فى مصر.

أولا : التربية الوطنية للصف الأول الثانوى:

وهى مقرر إجبارى لجميع الطلاب فى المرحلة الثانوية فى الصف الأول، والكتاب يقع فى ١٠٢ صفحة من الحجم الكبير ولايتضمن أى صورة أو أشكال أو خرائط طوال تلك الصفحات وموضوعه الأساسى «مصر ودورها الحضارى» ألفه ثلاثة من كبار أساتذة التاريخ الحديث بالجامعات المصرية*.

لم يرد فى الأهداف العامة للكتاب ما يشير بشكل صريح أو ضمنى إلى أى حق من حقوق الانسان كما لم يرد موضوع أو باب أو فصل يتعلق بحقوق الانسان عامة، وتنحصر الأهداف العامة للكتاب فى تنمية إحساس الطالب بالاعتزاز والفخار بوطنه وتنمية روح الانتماء للوطن وبيان دور مصر الحضارى وربط الطالب بتراثه الحضارى، تلك أهم الأهداف العامة التى تتصدر الكتاب والمادة، مادة نجاح ورسوب، ولكن لاتضاف درجاتها إلى مجموع درجات الطالب ، وهذا يقلل من شأن وأهمية المادة الدراسية فى ظل صراع المجاميع والدراجات المرتفعة.

---

* د. عبد العظيم رمضان أستاذ التاريخ الحديث بجامعة المنوفية ود. رؤوف عباس محمد أستاذ التاريخ الحديث بجامعة القاهرة ود. أحمد ذكريا الشلق أستاذ التاريخ الحديث بجامعة عين شمس .

وتنحصر موضوعاته فيما يلى:

الوحدة الأولى: شخصية مصر، تفرّد الموقع ، الطبيعة الجغرافية ، النيل .

الوحدة الثانية: عبقرية الشعب المصرى ، الدور الحضارى لمصر، إسهام الشعب المصرى فى إقامة أول نظام للحكم (الدولة) الحكومة المركزية ، القوانين المنظمة للعلاقة بين الحاكم والمحكومين والاسهام العلمى والحضارى فى كافة مناحى الحياة العلمية والفنية والأدبية والثقافية .. الخ .

الأنشطة المصاحبة للمادة :

وتنحصر فى زيارة ميدانية للمتاحف والآثار ، محاضرات ، ندوات مناظرات، معسكرات مدرسية لخدمة المدرسة والبيئة والاذاعة المدرسية، إعداد الأبحاث والدراسات، وتلك الأنشطة مناط بالمعلم القيام بها أثناء العام الدراسى وخلال اجازة نصف العام .

وبتحليل الكتاب المدرسى موضوع الدراسة يتضح لنا من الجدول التالى النصيب النسبى لكل حق من حقوق الانسان المعتمدة فى التحليل وتكرارها والنسبة المئوية.

جدول (٧)

التوزيع النسبى لنصيب كل حق من إجمالى حقوق الإنسان

فى كتاب: التربية الوطنية للصف الأول الثانوى ٢٠٠١-٢٠٠٢

اسم الحـــق	المقرر: التربية الوطنية الصف : الأول الثانوى	
	التكرار	النسبة ٪
الحقوق الفردية :	٣٨	٥٢,٧٧٪
الحق فى الحياة	-	-
الحق فى الكرامة	-	-
الحق فى الحرية	٥	٦,٩٤٪
الحق فى المساواة	٥	٦,٩٤٪
الحق فى التسامح	-	-
الحق فى التضامن	٣	٤,١٦٪
الحق فى العدالة	٤	٥,٥٥٪
الحق فى المواطنة	١٢	١٦,٦٦٪
الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والسياسية	٩	١٢,٥٪
الحقوق الخاصة :	٢٧	٣٧,٥٪
حقوق المرأة	١٢	١٦,٦٦٪
حقوق الطفل	١٥	٢٠,٨٣٪
حقوق الجماعات والشعوب :	٧	٩,٧٣٪
حقوق الجماعات	٢	٢,٧٧٪
حقوق الشعوب	٥	٦,٩٤٪
المجموع	٧٢	١٠٠٪

ويتضح لنا من خلال قراءة الجدول السابق أن اجمالى الحقوق الفردية ٣٨ بنسبة ٥٢,٧٧٪ وإجمالى الحقوق الخاصة ٢٧٪ بنسبة ٣٧,٥٪ وحقوق الشعوب والجماعات ٧ بنسبة ٩,٧٢٪ ، ومجمل الحقوق تساوى ٧٢ .. كما يتضح لنا أن الحق فى الحياة وحق الكرامة والحق فى التسامح لم يرد لهم ذكر فى مضمون الكتاب لابشكل صريح أو ضمنى . وبلغت أعلى نسبة حقوق الطفل ١٥ تكرار بنسبة ٢٠,٨٣ . ويليها حقوق المرأة ١٢ تكرار بنسبة ١٦,٦٦٪ والحق فى المواطنه ١٢ تكرار بنسبة ١٦,٦٦٪ .

- والمدهش هنا أن الكتاب موضوعه الأساسى : مصر ودورها الحضارى وتغلب عليه حقوق الطفل والمرأة ، وتقل حقوق الجماعات والشعوب فى تقرير مصيرها ٧ تكرار بنسبة ٩,٧٢٪ ، وهذا أمر مدهش فى محتوى الكتاب .

والجدول التالى يوضح كيفية تناول حقوق الإنسان .

جدول (٨)

طريقة تناول حقوق الانسان في كتاب:

التربية الوطنية للصف الأول الثانوى ٢٠٠١ / ٢٠٠٢

المرحلة	الصف	إجمالى الفقرات	فقرات حقوق الإنسان	التصنيف حسب طريقة تناول الحقوق							
				صريح		ضمنى		إيجابى		سلبى	
				تكرار	نسبة٪	تكرار	نسبة٪	تكرار	نسبة٪	تكرار	نسبة٪
الثانوية	الصف الأول الثانوى	٣٨	الحقوق الفردية :	٣٥	٩٢.١٠٪	٣	٧.٨٩٪	٣٥	٩٢.١٠٪	٣	٧.٨٩٪
			الحق فى الحياة	-	-	-	-	-	-	-	-
			الحق فى الكرامة	-	-	-	-	-	-	-	-
			الحق فى الحرية	٤	١٠.٥٢٪	١	٢.٦٣٪	٤	١٠.٥٢٪	١	٢.٦٣٪
			الحق فى المساواة	٤	١٠.٥٢٪	١	٢.٦٣٪	٤	١٠.٥٢٪	١	٢.٦٣٪
			الحق فى التسامح	-	-	-	-	-	-	-	-
			الحق فى التضامن	٣	٧.٨٩٪	-	-	٣	٧.٨٩٪	-	-
			الحق فى العدالة	٣	٧.٨٩٪	١	٢.٦٣٪	٤	١٠.٥٢٪	-	-
			الحق فى المواطنة	١٢	٢١.٥٧٪	-	-	١٢	٢١.٥٧٪	-	-
			الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والسياسية	٩	٢٢.٦٨٪	-	-	٨	٢١.٠٥٪	١	٢.٦٣٪
		٢٧	**الحقوق الخاصة :**	٢٥	٩٢.٥٩٪	٢	٧.٤٠٪	٢٧	١٠٠٪	-	-
			حقوق المرأة	١٠	٢٧.٠٢٪	٢	٧.٤٠٪	١٢	٤٤.٤٤٪	-	-
			حقوق الطفل	١٥	٥٥.٥٥٪	-	-	١٥	٥٥.٥٥٪	-	-
		٧	**حقوق الجماعات والشعوب :**	٦	٨٥.٧١٪	١	١٤.٢٨٪	٦	٥٨.٧١٪	١	١٤.٢٨٪
			حقوق الجماعات	٢	٢٨.٥٧٪	-	-	٢	٢٨.٥٧٪	-	-
			حقوق الشعوب	٤	٥٧.١٤٪	١	١٤.٢٨٪	٤	٥١.١٤٪	١	١٤.٢٨٪
		٧٢	المجموع	٦٦	٩١.٦٦٪	٦	٨.٣٣٪	٦٨	٩٤.٤٤٪	٤	٥.٥٥٪

جدول (٩)

طريقة تناول حقوق الانسان بالنسبة لاجمالى الحقوق

فى كتاب التربية الوطنية للصف الأول ٢٠٠١ / ٢٠٠٢

المرحلة	الصف	إجمالى الفقرات	فقرات حقوق الإنسان	التصنيف حسب طريقة تناول الحقوق							
				صريح		ضمنى		إيجابى		سلبى	
				تكرار	نسبة٪	تكرار	نسبة٪	تكرار	نسبة٪	تكرار	نسبة٪
الثانوية	الصف الأول الثانوى		الحقوق الفردية :	٣٥	٪٤٨,٦١	٣	٪٤,١٦	٣٥	٪٤٨,٦١	٢	٪٤,١٦
			الحق فى الحياة	–	–	–	–	–	–	–	–
			الحق فى الكرامة	–	–	–	–	–	–	–	–
			الحق فى الحرية	٤	٪٥,٥٥	١	٪١,٢٨	٤	٪٥,٥٥	١	٪١,٢٨
			الحق فى المساواة	٤	–	١	–	٤	٪٥,٥٥	١	٪١,٢٨
			الحق فى التسامح	–	٪٤,١٦	–	–	–	–	–	–
			الحق فى التضامن	٢	٪١٦,٦٦	–	١,٢٨	٣	٪٤,١٦	–	–
			الحق فى العدالة	٢		١	١,٢٨	٤	٪٥,٥٥	–	–
			الحق فى المواطنة	١٢	٪١٢,٥	–	–	١٢	٪١٦,٦٦	–	–
			الحقوق الاقتصادية		٪٢٤,٧٢						
			والاجتماعية والسياسية	٩	٪١٢,٨٨	–	–	٨	٪١١,١١	١	٪١,٢٨
			الحقوق الخاصة :	٢٥	٪٢٤,٧٢	٢	٪٢,٧٧	٢٧	٪٢٧,٥	–	–
			حقوق المرأة	١٠	٪١٢,٨٨	٢	٪٢,٧٧	١٢	٪١٦,٦٦	–	–
			حقوق الطفل	١٥	٪٢٠,٨٢	–	–	١٥	٪٢٠,٨٢	–	–
			حقوق الجماعات								
			والشعوب :	٦	٪٨,٢٢	١	٪١,٢٨	٦	٪٨,٢٢	١	٪١,٢٨
			حقوق الجماعات	٢	٪٢,٧٧	–	–	٢	٪٢,٧٧	–	–
			حقوق الشعوب	٤	٪٥,٥٥	١	٪١,٢٨	٤	٪٥,٥٥	١	٪١,٢٨
		٧٢	المجموع	٦٦	٪٩١,٦٦	٦	٪٨,٢٢	٦٨	٪٩٤,٤٤	٤	٪٥,٥٥

ويمكن ملاحظة ما يلى :

– بلغت الحقوق الفردية ٣٨ تكرار والحقوق الخاصة ٢٧ تكرار وحقوق الجماعات والشعوب سبعة .

– وبلغت نسبة عرض الحقوق الفردية بنسبة ٩٢,١٠٪ صريح وبنسبة ٧,٨٩٪ ضمنى، وبنسبة ٩٢,١٥٪ إيجابى، وبنسبة ٧,٨٩٪ سلبى .. ويتضح من ذلك عرض الحقوق الفردية جاء صريحًا وإيجابيًا بنسبة تتجاوز ٩٠٪ .

– أما الحقوق الخاصة (حقوق المرأة والطفل) فبلغت ٢٥ تكرار وبنسبة ٩٢,٥٩٪ صريح وبنسبة ٧,٤٠٪ ضمنى وبنسبة ١٠٠٪ إيجابى .

– وبالنسبة لحقوق الجماعات والشعوب بلغت ٦ تكرارات وبنسبة ٥٨,٧١٪ صريح وتكرار واحد وبنسبة ١٤,٢٨٪ ضمنى، وبنسبة ٥٨,٧١٪ إيجابى وبنسبة ١٤,٢٨٪ سلبى، ويمكن ملاحظة أن إجمالى الحقوق بلغت ٦٦ تكرار، صريح بنسبة ٩١,٦٦٪ و٦ تكرارات وبنسبة ٨,٣٣٪ ضمنى و٩٤,٤٤٪ إيجابى و٥,٥٥٪ سلبى، ويمكن ملاحظة عامة أن تصنيف ورود عرض الحقوق كان صريحًا وإيجابيًا، وقلت بل ندرت نسبة تواجدها وعرضها بشكل ضمنى وسلبى.. وربما يعود ذلك إلى طبيعة المقرر الدراسى حول التربية الوطنية وموضوعه : مصر ودورها الحضارى والمرحلة العمرية للطلاب ١٥ عامًا سن الصف الأول الثانوى ما بين ١٤-١٦ عامًا للطلاب وربما تكون تلك المرحلة العمرية فى حاجة إلى المباشرة والصراحة فى عرض حقوق الانسان . والجدول التالى يوضح المرجعية التى تم التعامل بها فى عرض حقوق الانسان فى كتاب التربية الوطنية للصف الأول الثانوى.

جدول (١٠)

المرجعية المعتمدة فى تناول حقوق الإنسان

فى كتاب: التربية الوطنية للصف الأول الثانوى ٢٠٠١ / ٢٠٠٢

المرحلة	الصف	اجمالى الفقرات	التصنيف حسب المرجعية فى تناول الحقوق									
			دولية		دينية		محلية		إقليمية		قومية	
			تكرار	نسبة٪	تكرار	نسبة٪	تكرار	نسبة٪	تكرار	نسبة٪	تكرار	نسبة٪
الثانوية	الصف الأول الثانوى	الحقوق الفردية :	٦	٪٨،٢٢	٢	٪٢،٧٧	٢٩	–	–	–	١	٪١،٢٨
		الحق فى الحياة	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
		الحق فى الكرامة	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
		الحق فى الحرية	٢	٪٢،٧٧	٢	٪٢،٧٧	١	–	–	–	–	–
		الحق فى المساواة	١	٪١،٢٨	–	–	٤	–	–	–	–	–
		الحق فى التسامح	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
		الحق فى التضامن	–	–	–	–	٢	–	–	–	١	١،٢٨
		الحق فى العدالة	–	–	–	–	٤	–	–	–	–	–
		الحق فى المواطنة	–	–	–	–	١٢	–	–	–	–	–
		الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والسياسية	٢	٪٤،١٦	–	–	٦	–	–	–	–	–
		الحقوق الخاصة :	–	–	٢٠	٪٢٧،٧٧	٧	–	–	–	–	–
		حقوق المرأة	–	–	٧	٪٩،٧٢	٥	–	–	–	–	–
		حقوق الطفل	–	–	١٢	٪١٨،٠٥	٢	–	–	–	–	–
		حقوق الجماعات والشعوب :	–	–	٧	٪٩،٧٢	–	–	–	–	–	–
		حقوق الجماعات	–	–	٢	٪٢،٧٧	–	–	–	–	–	–
		حقوق الشعوب	–	–	٥	٪٦،٩٤	–	–	–	–	–	–
المجموع		٧٢	٦	٪٨،٢٢	٢٩	٪٤٠،٢٧	٣٦	٪٥٠	–	–	١	٪١،٢٨

يمكن ملاحظة ما يلى على الجدول السابق:

- بلغت اجمالى الفقرات ٦ فقرات للحقوق الفردية ولم ترد الحقوق الخاصة أو حقوق الشعوب والجماعات وبلغت نسبة المرجعية الدولية ٨,٣٣٪ والمرجعية الدينية ٤٠,٢٧٪ ، والمرجعية المحلية ٥٠٪ والقومية ١,٣٨٪ ، وربما يمكن تفسير ذلك على أن الكتاب المدرسى يركز بالدرجة الأولى حول: دور مصر الحضارى وهو حسب الموضوعات الواردة فى الكتاب يهتم أساسًا بدور مصر الحضارى ومن هناك فان الجانب المحلى استحوذ على ٥٠٪ من نسبة التكرارات واعتبر هو المرجعية الأساسية فى التناول .

ثانيًا : التربية الوطنية (التربية القومية) للصف الثالث الثانوى:

يقع الكتاب فى ١٢٧ صفحة من القطع المتوسط ويحمل عنوانه : يقظة المجتمع المصرى، ويتضمن قسمين رئيسين القسم الأول يناقش طرق ومظاهر التزثير المتبادل بين الحضارتين الإسلامية والأوروبية وينصرف بشكل رئيسى إلى أثر الحضارة العربية والإسلامية والأوروبية وينصرف بشكل رئيسى إلى أثر الحضارة العربية والإسلامية فى الحضارة الأوربية وأثر الحضارة الأوربية فى المجتمع المصرى أما القسم الثانى فيناقش القومية العربية، ويعالج المبدأ القومى- الدولة القومية- القومية العربية- التكامل بين الأقطار العربية كبديل للوحدة السياسية . أما الصور والأشكال الموجودة فكلها تتعلق بصور أبطال قوميين مصريين وخريطة للوطن العربى وبعض صور المساجد - الأزهر- المسجد النبوى- والمادة، مادة نجاح ورسوب ، أى أن نجاح الطالب فيها وجوبى، لكن لاتضاف درجاتها إلى مجموع درجات الطالب، وذلك يعنى تقليل من أهمية المادة الدراسية وشأنها فى ظل صراع الدرجات والمجاميع المرتفعة والمؤهلة للالتحاق بالجامعة والجدول التالى يوضح التوزيع النسبى لنصيب كل حق من إجمالى الحقوق التى اشتمل عليها الكتاب المدرسى: التربية القومية للصف الأول الثانوى .

جدول (١)

التوزيع النسبى لنصيب كل حق من إجمالى حقوق الانسان

فى كتاب التربية القومية للصف الثالث الثانوى ٢٠٠١ / ٢٠٠٢

اسم الحـــق	المقرر: التربية الوطنية الصف : الأول الثانوى	
	التكرار	النسبة ٪
الحقوق الفردية :	٧٨	٥٨,٢٠٪
الحق فى الحياة	-	-
الحق فى الكرامة	٢	١,٤٩٪
الحق فى الحرية	٧	٥,٢٢٪
الحق فى المساواة	٧	٥,٢٢٪
الحق فى التسامح	٦	٤,٤٧٪
الحق فى التضامن	٢٨	٢٠,٨٩٪
الحق فى العدالة	١	٠,٧٤٪
الحق فى المواطنة	٩	٦,٧١٪
الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والسياسية	١٨	١٣,٤٣٪
الحقوق الخاصة :	٢٢	١٦,٤٣٪
حقوق المرأة	١٠	٧,٤٦٪
حقوق الطفل	١٢	٨,٩٥٪
حقوق الجماعات والشعوب :	٣٤	٢٥,٣٧٪
حقوق الجماعات	٦	٤,٤٧٪
حقوق الشعوب	٢٨	٢٠,٨٩٪
المجموع	١٣٤	١٠٠٪

ويمكن ملاحظة ما يلى على الجدول السابق:

- إن اجمالى الحقوق الواردة ١٣٤٪ انفردت الحقوق الفردية بحوالى ٧٨ حق بنسبة ٥٨,٢٠٪ وغابت عن تلك الحقوق، الحق فى الحياة واحتل الحق فى التضامن ٢٠,٨٩٪ يليه الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والسياسية بنسبة ١٣,٤٣٪ .
- بلغت الحقوق الخاصة بالطفل والمرأة حوالى ٢٢ تكرار حق بنسبة ١٦,٤٣٪ واحتل حق الطفل المكانة الأولى.
- بلغت حقوق الجماعات والشعوب حوالى ٣٤ بنسبة ٣٥,٣٧٪ وكانت حقوق الشعوب أعلى مرتبة حيث بلغت نسبتها حوالى ٢٠,٨٩٪ .
- أما طريقة تناول الحقوق بالطريقة الصريحة أو الضمنية أو الايجابية أو السلبية فيوضحها الجدول التالى :

جدول (١٢)

طريقة تناول حقوق الإنسان فى كتاب:

التربية القومية للصف الثالث الثانوى٢٠٠١ / ٢٠٠٢

المرحلة	الصف	إجمالى الفقرات	فقرات حقوق الإنسان	التصنيف حسب طريقة تناول الحقوق							
				صريح		ضمنى		إيجابى		سلبى	
				تكرار	نسبة٪	تكرار	نسبة٪	تكرار	نسبة٪	تكرار	نسبة٪
الثانوية	المرحلة الثانية- الصف الثالث الثانوى	٧٨	الحقوق الفردية :	٧٣	٪٩٣.٥٨	٥	٪٦.٤١	٧٨	٪١٠٠	-	-
			الحق فى الحياة	-	-	-	-	-	-	-	-
			الحق فى الكرامة	٢	٪١.٤٩	-	-	٢	٪١.٤٩	-	-
			الحق فى الحرية	٧	٪٥.٢٢	-	-	٧	٪٥.٢٢	-	-
			الحق فى المساواة	٧	٥.٢٢	-	-	٧	٪٥.٢٢	-	-
			الحق فى التسامح	٥	٪٢.٧٣	١	٪.٧٤	٦	٪٤.٤٧	-	-
			الحق فى التضامن	٢٨	٪٢٠.٨٩	-	-	٢٨	٪٢٠.٨٩	-	-
			الحق فى العدالة	١	٪.٧٤	-	-	١	٦.٪.٧٤	-	-
			الحق فى المواطنة	٧	٪٥.٢٢	٢	٪١.٤٩	٩	٪٧١	-	-
			الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والسياسية	١٦	٪١١.٩٤	٢	٪١.٤٩	١٨	٪١٢.٤٣	-	-
		٢٢	**الحقوق الخاصة :**	٢٠	٩٠.٩٠	٢	٪٩.٠٩	٢٢	٪١٠٠	-	-
			حقوق المرأة	١٠	٪٤٥.٤٥	-	-	١٠	٪٤٥.٤٥	-	-
			حقوق الطفل	١٠	٪٤٥.٤٥	٢	٪٩.٠٩	١٢	٪٥٤.٥٤	-	-
		٣٤	**حقوق الجماعات والشعوب :**	٢٤	٪١٠٠	-	-	٢٤	٪١٠٠	-	-
			حقوق الجماعات	٦	٪١٧.٦٤	-	-	٦	٪١٧.٦٤	-	-
			حقوق الشعوب	٢٨	٪٨٢.٢٥	-	-	٢٨	٪٨٢.٢٥	-	-
		١٣٤	المجموع	١٢٨	٩٤.٧٧	٧	٥.٢٢	١٣٤	٪١٠٠	-	-

جدول (١٣)

طريقة تناول حقوق الانسان بالنسبة لاجمالى الحقوق

فى كتاب : التربية القومية للصف الثالث الثانوى ٢٠٠١/ ٢٠٠٢

المرحلة	الصف	إجمالى الفقرات	فقرات حقوق الإنسان	التصنيف حسب طريقة تناول الحقوق							
				صريح		ضمنى		إيجابى		سلبى	
				تكرار	نسبة٪	تكرار	نسبة٪	تكرار	نسبة٪	تكرار	نسبة٪
الثانوية	المرحلة الثانوية- الصف الثالث الثانوى		الحقوق الفردية :	٧٣	٪٥٤,٤٧	٥	٪٢,٧٣	٧٨	٪٥٨,٢٠	-	-
			الحق فى الحياة	-	-	-	-	-	-	-	-
			الحق فى الكرامة	٢	٪١,٤٩	-	-	٢	٪١,٤٩	-	-
			الحق فى الحرية	٧	٪٥,٢٢	-	-	٧	٪٥,٢٢	-	-
			الحق فى المساواة	٧	٪٥,٢٢	-	-	٧	٪٥,٢٢	-	-
			الحق فى التسامح	٥	٪٢,٧٣	-	٪,٧٤	٦	٪٤,٤٧	-	-
			الحق فى التضامن	٢٨	٪٢٠,٨٩	-	-	٢٨	٪٢٠,٨٩	-	-
			الحق فى العدالة	١	٪٠,٧٤	-	-	١	٪,٧٤	-	-
			الحق فى المواطنة	٧	٪٥,٢٢	٢	٪١,٤٩	٩	٪٦,٧١	-	-
			الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والسياسية	١٦	٪١١,٩٤	٢	٪١,٤٩	١٨	٪١٢,٤٣	-	-
			الحقوق الخاصة :	٢٠	٪١٤,٩٢	٢	٪١,٤٩	٢٢	٪١٦,٤١	-	-
			حقوق المرأة	١٠	٪٧,٤٦	-	-	١٠	٪٧,٤٦	-	-
			حقوق الطفل	١٠	٪٧,٤٦	٢	٪١,٤٩	١٢	٪٨,٩٥	-	-
			حقوق الجماعات والشعوب :	٢٤	٪٢٥,٢٧	-	-	٢٤	٪٢٥,٢٧	-	-
			حقوق الجماعات	٦	٪٤,٤٧	-	-	٦	٪٤,٤٧	-	-
			حقوق الشعوب	٢٨	٪٢٠,٨٩	-	-	٢٨	٪٢٠,٨٩	-	-
		١٣٤	المجموع	١٢٧	٪٩٤,٧٧	٧	٪٥,٢٢	١٣٤	٪١٠٠	-	-

- بلغت اجمالي الحقوق الفردية ٧٨ صريحة بنسبة ٩٣,٥٨٪ وضمنية بنسبة ٦,٤١٪ وإيجابية بنسبة ١٠٠٪ أما الحقوق الخاصة فكانت صريحة بنسبة ٩٠,٩٠٪ وضمنية بنسبة ٩,٠٩٪ وإيجابية بنسبة ١٠٠٪ ، أما حقوق الجماعات والشعوب فبلغت ٣٤ صريحة بنسبة ١٠٠٪ وإيجابية بنسبة ١٠٠٪ ، ولعل ذلك يفسر أن الكتاب وهو يتحدث عن يقظة المجتمع المصرى كان صريحًا فى عرض الحقوق وإيجابيًا أيضًا ، ولم تأت الحقوق على خلاف ذلك . أما المرجعية التى تم اعتمادها فى عرض حقوق الانسان فالجدول التالى يوضح ذلك.

جدول (١٤)

المرجعية المعتمدة فى تناول حقوق الإنسان

فى كتاب : التربية القومية للصف الثالث الثانوى ٢٠٠١ / ٢٠٠٢

المرحلة	الصف	اجمالى الفقرات	التصنيف حسب المرجعية فى تناول الحقوق									
			دولية		دينية		محلية		إقليمية		قومية	
			تكرار	نسبة٪	تكرار	نسبة٪	تكرار	نسبة٪	تكرار	نسبة٪	تكرار	نسبة٪
الثانوية	الصف الأول الثانوى	**الحقوق الفردية :**	١٢	٨,٩٥٪	٨	٥,٩٧٪	٢٨	٢٠,٨٩٪	-	-	٢٠	٢٢,٢٨٪
		الحق فى الحياة	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		الحق فى الكرامة	-	-	-	-	٢	١,٤٩٪	-	-	-	-
		الحق فى الحرية	٢	٢,٢٢٪	-	-	٤	٢,٩٨٪	-	-	-	-
		الحق فى المساواة	٤	٢,٩٨٪	-	-	٣	٢,٢٢٪	-	-	-	-
		الحق فى التسامح	-	-	٦	٤,٤٧٪	-	-	-	-	-	-
		الحق فى التضامن	٢	٢,٢٢٪	١	,٧٤٪	-	-	-	-	٢٤	١٧,٩١٪
		الحق فى العدالة	-	-	١	,٧٤٪	-	-	-	-	-	-
		الحق فى المواطنة	-	-	-	-	٣	٢,٢٢٪	-	-	٦	٤,٤٧٪
		الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والسياسية	٢	١,٤٩٪	-	-	١٦	١١,٩٤٪	-	-	-	-
		الحقوق الخاصة :	١٤	١٠,٤٤٪	-	-	٨	٥,٩٧٪	-	-	-	-
		حقوق المرأة	٦	٤,٤٧٪	-	-	٤	٢,٩٨٪	-	-	-	-
		حقوق الطفل	٨	٥,٩٧٪	-	-	٤	٢,٩٨٪	-	-	-	-
		حقوق الجماعات والشعوب :	٨	٥,٩٧	٦	٤,٤٧٪	٣	٢,٢٣٪	١	,٧٤٪	١٦	١١,٩٤٪
		حقوق الجماعات	٢	٢,٢٢٪	٣	٢,٢٢٪	-	-	-	-	-	-
		حقوق الشعوب	٥	٢,٧٣٪	٣	٢,٢٢٪	٢	٢,٢٢٪	١	٠,٧٤٪	١٦	١١,٩٤٪
المجموع		١٣٤	٣٤	٢٥,٢٧٪	١٤	١٠,٤٤٪	٣٩	٢٩,١٠٪	١	,٧٤٪	٤٦	٣٤,٢٢٪

ويمكن ملاحظة الآتى على الجدول السابق :

- بلغت اجمالى الحقوق ١٣٤ ، الحقوق الفردية ٧٨ حق جاءت ١٢ بنسبة ٨,٩٥ مرجعة دولية و٨ بنسبة ٥,٩٧ مرجعية دينية و٢٨ بنسبة ٢٠,٨٩ مرجعية محلية، ولم ترد المرجعية الاقليمية، و٣٠ بنسبة ٢٢,٣٨٪ مرجعية قومية، ويمكن ملاحظة أن المرجعية القومية تليها المحلية تأتى فى المقدمة وهذا أمر طبيعى نظراً لطبيعة الكتاب المدرسى نفسه الذى يعالج فى قسمه الثانى موضوع القومية العربية.
- وبالنسبة للحقوق الخاصة بلغت ٢٢ منها ١٤ بنسبة ١٠,٤٤٪ مرجعية دولية و٨ بنسبة ٥,٩٧٪ مرجعية محلية ولم ترد المرجعية الدينية ولا الاقليمية والقومية بالنسبة للحقوق الخاصة. أما حقوق الجماعات والشعوب فقد بلغت ٣٤ منها ٨ بنسبة ٥,٩٧٪ مرجعية دولية و٦ بنسبة ٤,٤٧٪ مرجعية دينية و٣ بنسبة ٢,٢٣٪ مرجعية محلية و١ بنسبة ٧٤,٪ اقليمية و١٦ بنسبة ١١,٩٤٪ مرجعية القومية ولعل احتلال المرجعية القومية المرتبة الأولى يعد أمر طبيعيًا بالنسبة لموضوع الكتاب نفسه .

ثالثًا : التاريخ للصف الأول الثانوى:

يشمل الكتاب المدرسى، كتابين الأول يتحدث عن مصر القديمة، والثانى عن أضواء على تاريخ مصر فى الحقبة القبطية. والكتاب الأخير عبارة عن ٣١ صفحة من الحجم الكبير ويتضمن صورة للقديس مرقس وصورة لدير القديس انطونيوس ، والكتاب تم إضافته للمنهج بعد طول إهمال لتاريخ مصر القبطى والتركيز على التاريخ القديم– الفرعونى– ثم القفز على الحقبة الاسلامية متجاهلين ، الحقبة القبطية ، من هناك فإن صيحات الرأى العام، والكتاب والمفكرين ومنظمات حقوق الإنسان والمجتمع المدنى، والتى أثارت هذا الموضوع خلال العقد المنصرم كان نتيجته إدخال كتاب مستقل وإن كان قليل الحجم ٣١ صفحة يتحدث عن تاريخ مصر القبطى والمرحلة القبطية. أما الكتاب الأول والأساسى فيتحدث عن تاريخ مصر القديم– الفرعونى ويشمل العديد من الصور والأشكال التى تتحدث عن الحضارة الفرعونية القديمة والآثار والمعادن التى كانت سائدة، فالأشكال كلها تعظم من شأن الحضارة المصرية القديمة الفرعونية ، والكتاب عبارة عن ثلاثة أبواب الأول يقع فى خمسة فصول تعالج الحياة الدينية والسياسية والاقتصادية والفكرية والاجتماعية ، أما الباب الثانى فيعالج ويناقش من

خلال فصلين حضارات العراق القديم وحضارات فينيقيا . ثم الباب الثالث والأخير، وخلال أربعة فصول يناقش ويعرض حضارة الإغريق والرومان والبطالمة وعلاقة كل ذلك بمصر وخضوع مصر للحكم الرومانى ثم بعد ذلك يتحدث عن فضل مصر على حضارات العالم. ويتضمن الكتاب الذى يقع فى ٢٧٤ صفحة ١٦١ شكلاً ورسمًا و١٧ سبعة عشر خريطه . والجدول التالى يوضح التوزيع النسبى لنصيب كل حق من إجمالى الحقوق الواردة بالكتاب .

جدول (١٥)

التوزيع النسبي لنصيب كل حق من إجمالي حقوق الانسان في كتاب:

التاريخ للصف الأول الثانوى ٢٠٠١ / ٢٠٠٢

اسم الحـــق	المقرر: التربية الوطنية الصف : الأول الثانوى	
	التكرار	النسبة ٪
الحقوق الفردية :	٧٣	٪٢٥,٧٢
الحق فى الحياة	٢	٪١,٥٢
الحق فى الكرامة	٢	٪١,٥٢
الحق فى الحرية	١١	٪٨,٣٩
الحق فى المساواة	١٨	٪١٣,٧٤
الحق فى التسامح	٥	٪٣,٨١
الحق فى التضامن	٢	٪١,٥٢
الحق فى العدالة	٢	٪١,٥٢
الحق فى المواطنة	١٦	٪١٢,٢١
الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والسياسية	٢٥	٪١٩,٠٨
الحقوق الخاصة :	٥٢	٪٣٩,٦٩
حقوق المرأة	٢٤	٪١٨,٣٢
حقوق الطفل	١٨	٪١٣,٧٤
حقوق الجماعات والشعوب :	٦	٪٤,٥٨
المجموع	١٣١	٪١٠٠

ويمكن ملاحظة ما يلى على الجدول السابق :

- بلغت اجمالى الحقوق ١٣١، احتلت الحقوق الفردية ٧٣ بنسبة ٥٥,٧٣٪ والحقوق الخاصة ٥٢ بنسبة ٣٦,٦٩٪ وحقوق الشعوب والجماعات ٦ بنسبة ٤,٥٨٪ .

- احتلت الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والسياسية المرتبة الأولى ثم الحق فى المساواة ثم حق المواطنة وذلك فيما يتعلق بالحقوق الفردية.

- كما كان للحقوق الخاصة (حقوق المرأة وحقوق الطفل) مكانه عالية حيث بلغت نسبها ٣٦,٦٩٪ من اجمالى الحقوق .

والجدول التالى يوضح التصنيف حسب طريقة تناول الحقوق (صريح ، ضمنى ، إيجابى، سلبى) على مستوى الحقوق الفردية، ثم الحقوق الخاصة، ثم حقوق الجماعات والشعوب، والتصنيف حسب طريقة تناوله فى كل مجموعة من مجموعات التحليل .

جدول (١٦)

طريقة تناول حقوق الانسان

فى كتاب التاريخ للصف الأول الثانوى ٢٠٠١ / ٢٠٠٢

المرحلة	الصف	إجمالى الفقرات	فقرات حقوق الإنسان	التصنيف حسب طريقة تناول الحقوق							
				صريح		ضمنى		إيجابى		سلبى	
				تكرار	نسبة٪	تكرار	نسبة٪	تكرار	نسبة٪	تكرار	نسبة٪
الثانوية	الصف الأول الثانوى	٨٣	الحقوق الفردية :	٥٧	٪٦٨٫٦٧	٢٦	٪٢١٫٢٢	٢٦	٪٧٩٫٥١	١٧	٪١٢٫٩٧
			الحق فى الحياة	٢	٪٢٫٤٠	–	–	–	٪٢٫٤٠	–	–
			الحق فى الكرامة	٢	٪٢٫٤٠	–	–	–	٪٢٫٤٠	–	–
			الحق فى الحرية	٨	٪٩٫٦٣	٢	٪٢٫٦١	١١	٪١٢٫٢٥	–	–
			الحق فى المساواة	١٢	٪١٥٫٦٦	٥	٪٢٫٠٦	١١	٪١٢٫٢٥	٧	٪٨٫٤٢
			الحق فى التسامح	٤	٪٤٫٨١	١	٪١٫٢٠	٥	٪٦٫٠٢	–	–
			الحق فى التضامن	٢	٪٢٫٤٠	–	–	٢	٪٢٫٤٠	–	–
			الحق فى العدالة	٢	٪٢٫٤٠	–	–	٢	٪٢٫٤٠	–	–
			الحق فى المواطنة	٦	٪٧٫٢٢	١٠	٪١٢٫٠٤	١٥	٪١٨٫٠٧	١	٪١٫٢٠
			الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والسياسية	١٨	٪٢١٫٦٨	٧	٪٨٫٤٢	١٦	٪١٩٫٢٧	٩	٪٢٠٫٨٤
		٤٢	الحقوق الخاصة :	٢٧	٪٨٨٫٠٩	٥	٪١١٫٩٠	٤٢	٪١٠٠	–	–
			حقوق المرأة	٢١	٪٥٠٫	٢	٪٧٫١٤	٢٤	٪٥٧٫٤٤	–	–
			حقوق الطفل	١٦	٪٢٩٫٠٩	٢	٪٤٫٧٦	١٨	٪٤٢٫٨٥	–	–
		٦	حقوق الجماعات والشعوب :	٥	٪٨٣٫٣٣	١	٪١٦٫٦٦	٥	٪٨٣٫٣٣	١	٪١٦٫٦٦
		١٣١	المجموع	٩٩	٪٧٥٫٥٧	٣٢	٢٤٫٤٢	١١٣	٪٨٦٫٢٥	١٨	٪١٢٫٧٤

ويلاحظ على الجدول السابق ما يلى:

- بلغت إجمالى الحقوق الفردية ٨٣ منها ٥٧ ثم عرضه بطريقة صريحة بنسبة ٦٧, ٦٨٪ و٢٦ ضمنى بنسبة ٣٢, ٣١٪ وإيجابى ٦٦ بنسبة ٥١, ٧٩ وسلبى ٣٧ بنسبة ٩٧, ١٢٪ واحتلت الحقوق الاقتصادية والسياسية والاجتماعية المرتبة الأولى يليها حق المساواة.
- بلغت الحقوق الخاصة (حقوق المرأة والطفل) ٤٢ منها صريح ٣٧ بنسبة ٠٩, ٨٨٪ و٥ ضمنى بنسبة ٩٠, ١١ وإيجابى ٤٢ بنسبة ١٠٠٪ .
- وبلغت حقوق الجماعات والشعوب ٦ منها ٥ صريحة بنسبة ٣٣, ٨٣٪ وواحد ضمنى بنسبة ٦٦, ١٦٪ و٥ إيجابى بنسبة ٣٣, ٨٣٪ وواحد سلبى بنسبة ٦٦, ١٦٪ .
- وبلغت إجمالى الحقوق التى تم عرضها بصورة صريحة ٩٩ بنسبة ٥٧, ٧٥٪ و٣٢ ضمنى بنسبة ٤٢, ٢٤٪ وبلغت جملة الحقوق التى تم عرضها بصورة إيجابية ١١٣ بنسبة ٢٥, ٨٦٪ والتى تم عرضها بصورة سلبية ١٨ بنسبة ٧٤, ١٣٪، كما هو واضح فى جدول ١٦ فيما يتعلق بالنسبة لمجموعات الحقوق وفى الجدول (١٧) تحت المقارنة بالنسبة لاجمالى الحقوق ككل .

جدول (١٨)

المرجعية المعتمدة فى تناول حقوق الإنسان

فى كتاب : التاريخ للصف الأول الثانوى ٢٠٠١ / ٢٠٠٢

المرحلة	الصف	فقرات حقوق الإنسان	التصنيف حسب المرجعية فى تناول الحقوق									
			دينى		دولى		إقليمى		محلى		قومى	
			تكرار	نسبة٪	تكرار	نسبة٪	تكرار	نسبة٪	تكرار	نسبة٪	تكرار	نسبة٪
الثانوية	الصف الأول الثانوى	الحقوق الفردية :	٢٢	٪١٧,٥٥	١	٪٠,٧٦	٧	٪٥,٢٤	٢٦	٪٢٧,٨	١	٪١٢,٢١
		الحقوق الخاصة :	٢٨	٪٢١,٣٧	-	-	-	-	١٤	٪١٠,٨	-	-
		حقوق المرأة	١٨	٪١٣,٧٤	-	-	-	-	٦	٪٠,٨	-	-
		حقوق الطفل	١٠	٪٧,٦٣	-	-	-	-	٨	٪٠,١٠	-	-
		حقوق الجماعات والشعوب :	٤	٪٣,٠٥	-	-	-	-	-	-	٢	٪١,٢
المجموع		١٣١	٥٥	٪٤١,٩٨	١	٪٠,٧٦	٧	٥,٢٤	٥٠	٪٢٨,١	١٨	٪١٢,٧

بقراءة الجدول السابق يتضح لنا ما يلى:

- بلغت اجمالى الحقوق ١٣١ ، الحقوق الفردية بلغت المرجعية الدينية التى تم الاعتماد عليها نسبة ٥٥ ,١٧٪ مقابل ٧٦ ,٠٪ للمرجعية الدولية و٣٤ ,٥٪ للمرجعية الاقليمية و٤٨ ,٢٧٪ للمرجعية المحلية و٢١ ,١٢٪ للمرجعية القومية. ولعل ذلك يعود إلى أن موضوعات الكتاب تتعلق بمصر وحضارات العالم ومن هنا فان الدور المحلى يمثل المكانه الأكبر.

أما فيما يتعلق بالحقوق الخاصة (حقوق المرأة والطفل) فبلغت المرجعية الدينية ٢١,٣٧٪ مقابل ١,٦٨٪ للمرجعية المحلية وغابت كل المرجعيات الأخرى التى يمكن الاعتماد عليها.

- أما فيما يتعلق بحقوق الجماعات والشعوب فان المرجعية الدينية ٣,٠٥ مقابل ١,٥٢٪ للمرجعية القومية وفيما يتعلق بكافة الحقوق فان المرجعية الدينية احتلت ٤١,٩٨٪ مقابل ٠,٧٦٪ للدولية و٥,٣٤٪ للاقليمية و٣٨,١٦٪ للمحلية و١٣,٥٤ للمرجعية القومية .

رابعًا : التاريخ للمرحلة الثانية من الثانوية العامة :

يقع الكتاب فى ٣١٢ صفحة من الحجم الكبير ويتضمن العديد من الصور للقادة السياسيين والحكام والزعماء الوطنيين وخرائط تتعلق بالوطن العربى. ويشمل القسم الأول الحضارة الإسلامية ويشمل سبعة فصول تناقش الحضارة العربية قبل الإسلام ونظم الحضارة الاسلامية والحياة الاجتماعية فى الاسلام وانتشار الاسلام والحضارة الاسلامية والحياة الثقافية وتكوين الفكر العربى الإسلامى والفنون الإسلامية والأخطار التى هددت الحضارة الاسلامية . أما القسم الثانى فيناقش تاريخ مصر والعرب الحديث ويشمل ستة فصول تناقش الحملة الفرنسية على مصر والشام وبناء الدولة الحديثة فى مصر ومصر منذ الثورة العرابية حتى الحرب العالمية الأولى والتوسع الاستعمارى فى البلاد العربية والحرب العالمية الأولى والتوسع الاستعمارى فى البلاد العربية والحرب العالمية الأولى والمواجهة العربية التركية ، ومصر فى الحقبة الليبرالية (١٩٢٣-١٩٥٢) ومصر وقضايا العالم العربى المعاصر ويناقش تطور حركة القومية العربية ومصر وانشاء جامعة الدول العربية ودور مصر فى استقلال الدول العربية والصراع العربى الاسرائيلى وحرب أكتوبر ١٩٧٣ .

والجداول التالية توضح تحليل الكتاب وفق مفاهيم حقوق الإنسان .

جدول (١٩)

«التوزيع النسبى لنصيب كل حق من إجمالى حقوق الإنسان

فى كتاب : التاريخ للصف الثالث الثانوى ٢٠٠١ / ٢٠٠٢

اسم الحـــق	المقرر: التربية القومية الصف : الأول الثانوى		الصف: الحلقة الثانية من التعليم الثانوى
	التكرار	النسبة ٪	
الحقوق الفردية :	٧٧	٥٧,٩٠	
الحق فى الحياة	٧	٪٥,٢٦	
الحق فى الكرامة	٤	٪٣,٠٠	
الحق فى الحرية	٤	٪٣,٠٠	
الحق فى المساواة	٧	٪٥,٢٦	
الحق فى التسامح	٤	٪٣,٠٠	
الحق فى التضامن	١٥	٪١١,٢٧	
الحق فى العدالة	١	٪٠,٧٥	
الحق فى المواطنة	١٦	٪١٢,٠٣	
الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والسياسية	١٩	٪١٤,٢٨	
الحقوق الخاصة :	١٣	٪٩,٧٧	
حقوق المرأة	٦	٪٤,٥١	
حقوق الطفل	٧	٪٥,٢٦	
حقوق الجماعات والشعوب :	٤٣	٪٣٢,٣٣	
	٨	٪٦,٠١	
	٣٥	٪٢٦,٣١	
المجموع	١٣٣	٪١٠٠	

ويتضح لنا ما يلى من مناقشة الجدول:

- بلغت إجمالى الحقوق ١٣٣ ، منها ٧٧ بنسبة ٥٧,٩٠٪ للحقوق الفردية، وبلغت الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والسياسية أعلى مرتبة بنسبة ١٤,٢٨٪ يليها حق المواطنة ١٢,٠٣٪ ثم حق التضامن ١١,٢٧٪ .

- كما بلغت الحقوق الخاصة (حقوق المرأة والطفل) ١٣ بنسبة ٩,٧٧٪ وحقوق الجماعات والشعوب ٤٣٪ بنسبة ٣٢,٣٣٪ ، وبلغت حقوق الشعوب ٢٦,٣١ أعلى مرتبة يليها حقوق الجماعات ٦,٠١٪ .

والجدول التالى يوضح طريقة تناول الحقوق الواردة فى كتاب التاريخ للصف الثانى والثالث الثانوى للعم ٢٠٠١ / ٢٠٠٢ مصنفة حسب كل مجموعة على حدة بالنسبة للحقوق الفردية ثم الحقوق الخاصة ثم حقوق الجماعات والشعوب.

جدول (٢٠)

طريقة تناول حقوق الإنسان فى كتاب :

التاريخ للمرحلة الثانية ٢٠٠١ / ٢٠٠٢

المرحلة	الصف	إجمالى الفقرات	فقرات حقوق الإنسان	التصنيف حسب طريقة تناول الحقوق							
				صريح		ضمنى		إيجابى		سلبى	
				تكرار	نسبة٪	تكرار	نسبة٪	تكرار	نسبة٪	تكرار	نسبة٪
الثانوية	المرحلة الثانية- الصف الثانى أو الثالث	٧٧	**الحقوق الفردية :**	٧٦	٪٩٨,٧	١	٪١,٢٩	٥١	٪٦٦,٢٣	٢٦	٪٣٣,٧٦
			الحق فى الحياة	٦	٪٧,٧٩	١	٪١,٢٩	٢	٪٢,٥٩	٥	٪٦,٤٩
			الحق فى الكرامة	٤	٪٥,١٩	-	-	٤	٪٥,١٩	-	-
			الحق فى الحرية	٤	٪٥,١٩	-	-	٤	٪٥,١٩	-	-
			الحق فى المساواة	٧	٪٩,٠٩	-	-	٥	٪٦,٤٩	٢	٪٢,٥٩
			الحق فى التسامح	٤	٪٥,١٩	-	-	٤	٪٥,١٩	-	-
			الحق فى التضامن	١٥	٪١٩,٤٨	-	-	١٣	٪١٦,٨٨	٢	٪٢,٥٩
			الحق فى العدالة	١	٪١,٢٩	-	-	١	٪١,٢٩	-	-
			الحق فى المواطنة	١٦	٪٢٠,٧٧	-	-	٩	٪١١,٦٨	٧	٪٩,٠٩
			الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والسياسية	١٩	٪٢٤,٦٧	-	-	٩	٪١١,٦٨	١٠	٪١٢,٩٨
		١٣	**الحقوق الخاصة :**	١٢	٪٩٢,٣٠	١	٪٧,٦٩	١٠	٪٧٦,٩٢	٣	٪٣٣,٠٧
			حقوق المرأة	٦	٪٤٦,١٥	-	-	٥	٪٢٨,٤٦	١	٪٧,٦٩
			حقوق الطفل	٦	٪٢٦,١٥	١	٪٧,٦٩	٥	٪٢٨,٤٦	٢	٪١٥,٢٨
		٤٣	**حقوق الجماعات والشعوب :**	٤٣	٪١٠٠	-	-	٢٤	٪٥٥,٨١	١٦	٪٤٤,١٨
			حقوق الجماعات	٨	٪١٨,٦٠	-	-	٧	٪١٦,٢٧	١	٪٢,٢٢
			حقوق الشعوب	٢٥	٪٨١,٢٩	-	-	١٧	٪٢٩,٥٣	١٨	٪٤١,٨٦
		١٣٣	المجموع	١٣١	٪٩٨,٤٩	٢	٪١,٥٠	٨٥	٪٦٣,٩٠	٤٨	٪٣٦,٠٩

يمكن ملاحظة ما يلى على الجدول السابق :

- بلغت جملة الحقوق الفردية ٧٧ والحقوق الخاصة ١٣ وحقوق الجماعات والشعوب ٤٣ ، وكان عرض الحقوق الفردية بنسبة ٧ ,٩٨٪ بطريقة صريحة مقابل ٢٩ ,١٪ بطريقة ضمنية و ٢٣ ,٦٦ بطريقة إيجابية و ٧٦ ,٣٣٪ بطريقة سلبية.
- أما الحقوق الخاصة فكان عرضها ٣ ,٩٢٪ بطريقة صريحة مقابل ٦٩ ,٧٪ بطريقة ضمنية و٩٢ ,٧٦٪ بطريقة إيجابية مقابل ٠٧ ,٢٣٪ بطريقة سلبية. أما حقوق الجماعات والشعوب فتم عرضها بنسبة ١٠٠٪ صريحه و ٨١ ,٥٥٪ بطريقة ايجابية مقابل ١٨ ,٤٤٪ بطريقة سلبية.
- واجمالى الحقوق ١٣٣ منها ١٣١ بنسبة ٤٩ ,٩٨٪ صريحة مقابل ٢ بنسبة ٥٠ ,١٪ ضمنى و ١٠ ,٦٣ بطريقة ايجابية مقابل ٠٩ ,٣٦٪ بطريقة سلبية .

والجدول التالى يوضح طريقة تناول احقوق بالنسبة لاجمالى الحقوق والبالغة ١٣٣ .

جدول (٢١)

طريقة تناول حقوق الإنسان بالنسبة لإجمالي الحقوق في كتاب التاريخ للمرحلة الثانية ٢٠٠١ / ٢٠٠٢

المرحلة	الصف	إجمالي الفقرات	فقرات حقوق الإنسان	التصنيف حسب طريقة تناول الحقوق							
				صريح		ضمني		إيجابي		سلبي	
				تكرار	نسبة٪	تكرار	نسبة٪	تكرار	نسبة٪	تكرار	نسبة٪
الثانوية	المرحلة الثانية- الصف الثاني أو الثالث		**الحقوق الفردية :**	٧٦	٥٧.٢٤٪	١	٠.٧٥٪	٥١	٢٨.٢٤٪	٢٦	١٩.٥٤٪
			الحق في الحياة	٦	٤.٥١٪	١	٠.٧٥٪	٢	١.٥٠٪	٥	٢.٧٥٪
			الحق في الكرامة	٤	٣.٠٠٪	-	-	٤	٣.٠٠٪	-	-
			الحق في الحرية	٤	٣.٠٠٪	-	-	٤	٣.٠٠٪	-	-
			الحق في المساواة	٧	٥.٢٦٪	-	-	٥	٢.٧٥٪	٢	١.٥٠٪
			الحق في التسامح	٤	٣.٠٠٪	-	-	٤	٣.٠٠٪	-	-
			الحق في التضامن	١٥	١١.٢٧٪	-	-	١٢	٩.٧٧٪	٢	١.٥٠٪
			الحق في العدالة	١	٠.٠٧٥٪	-	-	١	٠.٧٥٪	-	-
			الحق في المواطنة	١٦	١٢.٠٣٪	-	-	٩	٦.٦٧٪	٧	٥.٢٦٪
			الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والسياسية	١٩	١٤.٢٨٪	-	-	٩	٦.٦٧٪	١٠	٧.٥١٪
			الحقوق الخاصة :	١٢	٩.٠٢٪	١	٠.٧٥٪	١٠	٧.٥١٪	٣	٢.٢٥٪
			حقوق المرأة	٦	٤.٥١٪	-	-	٥	٢.٧٥٪	١	٠.٧٥٪
			حقوق الطفل	٦	٤.٥١٪	١	٠.٧٥٪	٥	٢.٧٥٪	٢	١.٥٠٪
			حقوق الجماعات والشعوب :	٤٣	٣٢.٣٣٪	-	-	٢٤	١٨.٠٤٪	١٩	١٤.٢٨٪
			حقوق الجماعات	٨	٦.٠١٪	-	-	٧	٥.٢٦٪	١	٠.٧٥٪
			حقوق الشعوب	٢٥	٢٦.٢١٪	-	-	١٧	١٢.٦٨٪	١٨	١٢.٥٣٪
		١٣٣	المجموع	١٣١	٩٨.٤٩٪	٢	١.٥٠	٨٥	٦٣.٩٠٪	٤٨	٢٦.٠٩٪

والجدول التالى يوضح المرجعية المعتمدة فى تناول حقوق الإنسان الواردة فى كتاب التاريخ للمرحلة الثانية من الثانوية العامة الصف الثانى أو الثالث للعام ٢٠٠١ / ٢٠٠٢ .

جدول (٢٢) المرجعية المعتمدة فى تناول حقوق الانسان فى كتاب التاريخ للصف الثالث الثانوى ٢٠٠١ / ٢٠٠٢

المرحلة	الصف	اجمالى الفقرات	التصنيف حسب المرجعية فى تناول الحقوق									
			دولية		دينية		محلية		إقليمية		قومية	
			تكرار	نسبة٪	تكرار	نسبة٪	تكرار	نسبة٪	تكرار	نسبة٪	تكرار	نسبة٪
الثانوية	المرحلة الثانية - الصف الثانى أو الثالث الثانوى	الحقوق الفردية :	١٨	٪١٣.٥٣	٩	٪٦.٧٦	٣٢	٪٢٤.٠٦	-	-	١٨	٪١٢.٥٣
		الحق فى الحياة	٥	٪٣.٧٥	-	-	-	-	-	-	٢	٪١.٥٠
		الحق فى الكرامة	٢	٪١.٥٠	-	-	٢	٪١.٥٠	-	-	-	-
		الحق فى الحرية	٤	٪٣.٠٠	-	-	-	-	-	-	-	-
		الحق فى المساواة	٢	٪١.٥٠	٥	٪٢.٧٥	-	-	-	-	-	-
		الحق فى التسامح	-	-	٤	٪٣.٠٠	-	-	-	-	-	-
		الحق فى التضامن	-	-	-	-	٢	١.٥٠	-	-	١٣	٪٩.٧٧
		الحق فى العدالة	١	٪.٧٥	-	-	-	-	-	-	-	-
		الحق فى المواطنة	٢	٪٢.٢٥	-	-	١٢	٪٩.٧٧	-	-	-	-
		الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والسياسية	١	٪.٧٥	-	-	١٥	٪١١.٢٧	-	-	٢	٪٢.٢٥
		الحقوق الخاصة :	١١	٪٨.٢٧	٢	٪١.٥٠	-	-	-	-	-	-
		حقوق المرأة	٥	٪٢.٧٥	١	٪.٧٥	-	-	-	-	-	-
		حقوق الطفل	٦	٪٤.٥١	١	٪.٧٥	-	-	-	-	-	-
		حقوق الجماعات والشعوب :	١١	٪٨.٢٧	١١	٪٨.٢٧	٢	٪١.٥٠	-	-	١٩	٪١٤.٧٨
		حقوق الجماعات	-	-	٨	٪٦.٠١	-	-	-	-	-	-
		حقوق الشعوب	١١	٪٨.٢٧	٢	٪٢.٢٥	٢	١.٥٠	-	-	١٩	٪١٤.٢٨
المجموع		١٣٣	٤٠	٪٣٠.٠٧	٢٢	٪١٦.٥٤	٣٤	٪٢٥.٥٦	-	-	٣٧	٪٢٧.٨١

- بلغت الحقوق الفردية ١٨ بنسبة ٥٣ ,١٣٪ للمرجعية الدولية و ٧٦ ,٦٪ مرجعية دينية و ٠٦ , ٢٤٪ للمرجعية المحلية و ٥٣ ,١٣٪ للمرجعية القومية. أما الحقوق الخاصة بلغت نسبة الاعتماد على المرجعية الدولية ٢٧ ,٨٪ و ٥٠ , ١٪ للمرجعية الدينية ولم يرد ذكر المرجعيات الأخرى. أما حقوق الجماعات والشعوب فبلغت نسبة الاعتماد على المرجعية الدولية ٢٧ ,٨٪ مقابل ٢٧ ,٨٪ للمرجعية الدينية و ٥٠ , ١٪ للمرجعية المحلية و٢٨ , ١٤٪ للمرجعية القومية .
- كما بلغت اجمالى الحقوق حسب الاعتماد على المرجعيات المعتمدة فى التحليل فكان نصيب المرجعية الدولية ٠٧ , ٣٠٪ مقابل ٥٤ ,١٦٪ للمرجعية الدينية و٥٦ , ٢٥٪ للمرجعية الاقليمية و٨١ , ٢٧٪ للمرجعية المحلية، ولعل احتلال المرجعية الدولية ثم القومية ثم المحلية أعلى المراتب حسب الترتيب يعود بالدرجة الأولى إلى طبيعة موضوعات الكتاب الدراسى والتى تتحدث عن مصر وحضارتها الاسلامية وتاريخها الحديث ودورها فى استقلال الشعوب العربية وتكوين جامعة الدول العربية ودور مصر الريادى- الاقليم الدولة- الذى لعبته خلال عقد الستينات بشكل واضح فى حركة التحرر العربى والعالم الثالث.

خامسًا : الفلسفة للصف الأول الثانوى:

يقع الكتاب فى ١٢٤ صفحة من الحجم الكبير ويحوى على ٥١٣ فقرة بخلاف الغلاف والمقدمة وفهرست المحتويات وعنوان الكتاب : «مبادئ الفلسفة والمنطق والتفكير العلمى»، ويتضمن ثلاثة أبواب رئيسية ، يعالج الباب الأول مبادئ الفلسفة ويتضمن موضوعات العدالة والواجب والضمير والعولمه ومعلومات اثرائية حول الفلاسفة ، أفلاطون وأرسطو ومفهوم الحرية وكانط وديكارت ، أما الباب الثانى فيناقش مبادئ المنطق ويحوى موضوعات مدخل إلى علم المنطق ونماذج من المنطق القديم والحديث والمعاصر ويتضمن هذا الباب معلومات اثرائية حول التفكير بين الآله والمخ الانسانى، أما الباب الثالث وعنوانه: مبادئ التفكير العلمى فيناقش التفكير ، معناه وأهميته، وأنماطه والتفكير العلمى، معناه وخصائصه واستخداماته كما يتضمن هذا الباب معلومات اضافية اثرائية حول ديكارت وأحمد زويل وأينشتين .

كما يخلو الكتاب تمامًا من أية أشكال ورسومات أو حتى صور للفلاسفة والعلماء.

والشخصيات الواردة فى الكتاب، والمادة العلمية والأنشطة المصاحبة الواردة بالكتاب تسعى إلى تحقيق أهداف تربوية مقصودة أهمها تعليم الطلاب كيف يفكرون وكيف يحسنون استخدام عقولهم وربط المعلومات والمادة العلمية بواقع المجتمع وتطلعاته الآنية والمستقبلية والتيارات الفلسفية والمنطقية المعاصرة، كما تحددت أهداف الكتاب حسبما وردت فى المقدمة فى تنمية الانتماء الفكرى والوطنى والقومى عند الطلاب وتكوين العقلية الفلسفية المنطقية القادرة على أن تتخذ من التفكير العلمى أسلوب حياة.

والجدول التالى يوضح التوزيع النسبى لكل حق من حقوق الانسان كما هى واردة فى الكتاب المدرسى .

جدول (٢٣)

التوزيع النسبى لنصيب كل حق من إجمالى حقوق الإنسان

فى كتاب : الفلسفة للصف الأول الثانوى ٢٠٠١ / ٢٠٠٢

اسم الحـــق	كتاب الفلسفة للصف الأول الثانوى	
	التكرار	النسبة ٪
الحقوق الفردية :	١٣٠	٪٨٩,٦٧
الحق فى الحياة	٥	٪٣,٤٤
الحق فى الكرامة	١	٪,٦٨
الحق فى الحرية	٤٢	٪٢٨,٩٦
الحق فى المساواة	٣	٪٢,٠٦
الحق فى التسامح	٢٠	٪١٣,٧٩
الحق فى التضامن	٤	٪٢,٧٧
الحق فى العدالة	٤٣	٪٢٩,٦٥
الحق فى المواطنة	١	٪,٦٨
الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والسياسية	١١	٪٧,٥٨
الحقوق الخاصة :	٢	١,٣٧
حقوق المرأة	-	-
حقوق الطفل	٢	١,٤٧
حقوق الجماعات والشعوب :	١٣	٨,٩٦
حقوق الجماعات	١	,٦٨
حقوق الشعوب	١٢	٨,٢٧
المجموع	١٤٥	٪١٠٠

ومن خلال الجدول السابق يمكن ملاحظة ما يلى:

- لقد بلغت جملة فقرات حقوق الانسان حوالى ١٤٥ ، منها ١٣٠ خاصة بالحقوق الفردية وبنسبة ٨٩,٦٧٪ ، واحتلت حقوق العدالة ثم الحرية ثم التسامح المرتبة الأعلى وذلك يعود إلى طبيعة المقرر حيث يوجد باب خاص بالعدالة من وجهة نظر الفلاسفة.

- كما بلغت الحقوق الخاصة (الطفل والمرأة) عدد ٢ بنسبة ١,٤٧ ولقد اختفت الحقوق الخاصة بالطفل وكانت حقوق المرأة شبه منعدمة ، وإن كان تواجدها فى الحقوق الأخرى ولكن ليس تحت مسمى صريح وواضح بحقوق المرأة، حيث اقتصر الحديث عن المرأة عند التطرق لقيمتى العدالة والمساواة فى ص٢٦ فلقد جاء حق المرأة فى المساواة متضمنًا فى القيمتين السابقين ولم يذكر شئ عن حق المرأة فى التعليم والعمل .

- أما حقوق الجماعات والشعوب فقد بلغت بنسبة ٨,٩٦ واحتلت حقوق الشعوب المرتبة الأعلى وانعدمت تقريبًا حقوق الجماعات ولم تذكر صراحة.

والجدول التالى يوضح طريقة تناول حقوق الانسان فى كتاب الفلسفة للصف الأول الثانوى ٢٠٠١ / ٢٠٠٢ من حيث عرضها بطريقة صريحة أو ضمنية إيجابية أم سلبيه .

جدول (٢٤)

طريقة تناول حقوق الانسان فى كتاب:

الفلسفة للصف الأول الثانوى ٢٠٠١ / ٢٠٠٢

المرحلة	الصف	إجمالى الفقرات	فقرات حقوق الإنسان	التصنيف حسب طريقة تناول الحقوق							
				صريح		ضمنى		إيجابى		سلبى	
				تكرار	نسبة٪	تكرار	نسبة٪	تكرار	نسبة٪	تكرار	نسبة٪
الثانوية	الصف الأول الثانوى		**الحقوق الفردية :**	٣٠	٪٢٠.٦٨	١٠٠	٦٨.٩٦	١٠٠	٦٨.٩٦	٣٠	٢٠.٦٨
			الحق فى الحياة	٣	٦٠	٢	٤٠	٣	٦٠	٢	٤٠
			الحق فى الكرامة	–	–	١	١٠٠	١	١٠٠	–	–
			الحق فى الحرية	٢٢	٥٢.٤	٢٠	٤٧.٦	٤١	٩٧.٦	١	٢.٤
			الحق فى المساواة	٢	١٠٠	–	–	٣	١٠٠	–	–
			الحق فى التسامح	٢	١٠	١٨	٩٠	١٢	٦٠	٨	٤٠
			الحق فى التضامن	٢	٥٠	٢	٥٠	٤	١٠٠	–	–
			الحق فى العدالة	٣٧	٨٦	٦	١٤	٤١	٩٥.٤١	٢	٤.٧
			الحق فى المواطنة	١	١٠٠	–	–	١	١٠٠	–	–
			الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والسياسية	١١	١٠٠	–	–	١١	١٠٠	–	–
			الحقوق الخاصة :	١	١٠٠	–	–	١	١٠٠	–	–
			حقوق المرأة	–	–	١	٠.٦٨	–	–	١	.٦٨
			حقوق الطفل	–	–	–	–	–	–	–	–
			حقوق الجماعات والشعوب :	٣	٦٦.٧	١٠	٣٣.٣	٨	٦٦.٧	٥	٣٣.٣
			حقوق الجماعات	١	٠.٦٨	–	–	١	.٦٨	–	–
			حقوق الشعوب	١٠	٦.٨٩	٢	١.٣٧	١٠	٦.٨٩	٢	١.٢٧
		١٤٥	المجموع	٣٣	٣٤.٤٤	١١٢	٧٧.٢٤	١١٠	٧٥.٧	٢٥	٢٤.١٣

ويمكن أن نلاحظ ما يلى على الجدول السابق :

- أن غالبية الحقوق الفردية جاءت ضمنية وبنسبة ٦٨,٨٩ من إجمالى الحقوق المتعلقة بحقوق الانسان والواردة فى كتاب الفلسفة للصف الأول الثانوى. كما أن الحقوق الخاصة بالطفل والمرأة غابت تمامًا ولم يكن لها ذكر فى ثنايا عرض المادة التعليمية ، إلا من حيث ورودها فى قيم أخرى يمكن استنتاجها من تلك القيم بصورة غير مباشرة للغاية.

- كذلك فان حقوق الشعوب والجماعات غلبت عليها الصفة الضمنية وليست الصريحة، وربما يعود ذلك إلى طبيعة المادة التعليمية المتعلقة بالتفكير الفلسفى والمنطقى والعلمى حيث انشغل الكتاب بشكل رئيسى بعرض أنماط التفكير وأنواعه وطرائقه وسبله، ولم ينشغل فى كيفية إعمال هذا التفكير فى حياة الناس والحصول على حقوقهم الواردة فى الدساتير والمواثيق الدولية. لذلك نستطيع القول إن طريقة عرض حقوق الانسان الواردة بالكتاب غلب عليها الطابع السرى غير العلنى .

والجدول التالى يوضح لنا المرجعية التى اعتمدت فى تناول حقوق الانسان فى كتاب الفلسفة للصف الأول الثانوى لعام ٢٠٠١ / ٢٠٠٢ .

جدول (٢٥)

المرجعية المعتمدة فى تناول حقوق الانسان فى كتاب:

الفلسفة للصف الأول الثانوى ٢٠٠١ / ٢٠٠٢

المرحلة	الصف	اجمالى الفقرات	التصنيف حسب المرجعية فى تناول الحقوق									
			دولية		دينية		محلية		إقليمية		أخرى	
			تكرار	نسبة٪	تكرار	نسبة٪	تكرار	نسبة٪	تكرار	نسبة٪	تكرار	نسبة٪
الثانوية	الصف الأول الثانوى	الحقوق الفردية :	٤٤	٢٠,٢٤	٢١	١٤,٤٨	١٨	١٢,٤١	٢	١,٢٧	٤٥	٢١,٠٢
		الحق فى الحياة	٤	٨٠	–	–	١	٢٠	–	–	–	–
		الحق فى الكرامة	١	١٠٠	١	–	–	–	–	–	–	–
		الحق فى الحرية	٩	٢١,٤	٤	٩,٥	–	–	–	–	٢٩	٦٩,١
		الحق فى المساواة	٢	٦٦,٧	–	–	١	٢٢,٢	–	–	–	–
		الحق فى التسامح	٦	٢٠	٥	٢٥	–	–	١	٥	٨	٤٠
		الحق فى التضامن	٢	٥٠	٢	٥٠	–	–	–	–	–	–
		الحق فى العدالة	١٦	٢٧,٢	١٠	٢٢,٢	٩	٩	–	–	٨	١٨,٦
		الحق فى المواطنة	١	١٠٠	–	–	–	–	–	–	–	–
		الحقوق الاقتصادية							١			
		والاجتماعية والسياسية	٢	٢٧,٢	–	–	٧	٧	–	٩,٤	–	–
		الحقوق الخاصة :	١	١,٦٨	–	–	–	–	–	–	١	٠,٦٨
		حقوق المرأة	١	٠,٦٨	–		–	–	–	–	١	٠,٦٨
		حقوق الطفل	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
		حقوق الجماعات والشعوب :	٤	٢,٧٥	٢	١,٢٧	–	–	–	–	٦	٤,٢
		حقوق الجماعات	١	–	–	–	–	–	–	–	١	,٦٨
		حقوق الشعوب	٢	٢,٠٦	٢	١,٢٧	–	–	–	–	٥	٢,٤٤
المجموع		١٤٥	٤٨	٣٣,١٠	٢٢	١٥,٨٦	١٨	١٢,٤١	٢	١,٢٧	٥٢	٣٥,٨٦

بقراءة الجدول السابق يمكن أن نلاحظ مايلى:

- بلغت إجمالى الحقوق الفردية التى اعتمدت المرجعية الدولية ٤٤ وبنسبة ٣٠٣٤٪ مقابل ٢١ وبنسبة ٤٨, ١٤ للمرجعية الدينية و١٨ وبنسبة ٤١, ١٢ للمرجعية المحلية واثنين فقط وبنسبة ٣٧, ١٪ للمرجعية الاقليمية، وذلك مقابل ٤٥ وبنسبة ٠٣, ٣١٪ للمرجعيات الأخرى والمقصود بها هنا تلك المرجعيات التى تعود إلى فكر الفاسفة والمفكرين الواردة فى كتبهم أو على ألسنتهم ، وهى ربما تتحدث عن الحرية من المنظور الفلسفى مثلا عند كانط أو هيجل أو الكرامة من وجهة نظر كانط ، وليست من وجهة نظر دينية ، أو دولية حسب المواثيق والقرارات الصادرة عن الأمم المتحدة وهيئاتها.. لذلك أفردنا مرجعية أخرى لأقوال الفلاسفة والمفكرين والكتاب الواردة أفكارهم ودراساتهم بالكتاب المدرسى.

- كذلك يمكن ملاحظة أن المرجعية الدولية والأخرى احتلت المراكز الأولى على التوالى وغابت إلى حد ما بقية المرجعيات وكذا غابت ما يتعلق بالحقوق الخاصة وحقوق الجماعات والشعوب حيث توارت النسب بشكل ملحوظ. كما لوحظ أن هناك بعض الفقرات تتضمن أكثر من حق من حقوق الانسان، ولقد تم رصد كل حق على حدة بكل الفقرات المتضمنة لها ، ومثال لبعض الفقرات التى تتضمن أكثر من حق من حقوق الإنسان .

- فى ص١١ الفقرة الأخيرة تداخل الحق فى الحياة مع الحرية والعدالة.

- فى ص٩ فقرة ٣ تداخل الحق فى الحياة مع العدالة والحرية.

- فى ص٢١ فقرة ٢ تداخل الحق فى الحياة مع العدالة والمساواة.

- فى ص٢٦ ، فقرة ٧ تداخل الحق فى الحياة مع العدالة وحقوق المرأة.

وهذا التداخل يعود إلى الاعتماد على المرجعية الدينية فيما يتعلق بالآيات القرآنية والأحاديث النبوية .. وهى نصوص بطبيعتها حمالة أوجه وقابلة للتأويل والتفسير فى أكثر من اتجاه ولأكثر من سبب وغاية.

سادسًا : الفلسفة للمرحلة الثانية من الثانوية العامة :

يقع كتاب (الفلسفة والمنطق) المقرر على الطلاب المرحلة الثانية من الثانوية العامة كمادة اختيارية لعام ٢٠٠١ / ٢٠٠٢ فى ١٨٨ صفحة من الحجم الكبير بما فيها المقدمة وفهرست المحتويات ويتضمن الكتاب بعض صور الفلاسفة فى الغرب والشرق ويحتوى على ١١٦٢

فقرة، ويشمل على جزئين، الأول: الفلسفة وصفحاته من ص١١-١٠٦ ويتضمن ٤٩٥ فقرة والجزء الثانى من ص١٠٧-١٨٨ ويتضمن ٦٦٧ فقرة.

وهذا الكتاب تم دمجه أخيراً حيث كان فيما سبق قبل عام ٢٠٠٠ يشمل كتاب الفلسفة مستقلاً وكتاب المنطق مستقلاً، تم الدمج فى كتاب واحد يحوى الجزء الأول الفلسفة ويشمل خمسة أبواب يعالج الأول مدخل إلى الفلسفة وارتباطها بالانسان وطبيعة وخصائص التفكير الفلسفى- لاحظ أن ذلك الجزء وارد فى كتاب الصف الأول والثانى- وأهمية الفلسفة فى الارتقاء بالانسان والثانى يعالج مشكلة الشك واليقين والثالث يناقش الانسان ومشكلة الحرية من المنظور الاسلامى والباب الرابع يناقش مشكلة الحرية من المنظور الاجتماعى الغربى: مذاهب الجبرية والحرية أما الباب الخامس والأخير فيناقش الانسان ومشكلة الالزام الخلقى.

أما الجزء الثانى فيدرس المنطق ، ويشمل المنطق والاستدلال ومكونات الاستدلال والقضايا والقياس والاستقراء والتكامل بين أنواع الاستدلال . والجدول التالى يوضح التوزيع النسبى لكل حق من حقوق الانسان كما وردت فى كتاب الفلسفة والمنطق لطلاب المرحلة الثانية من الثانوية العامة وهى مادة اختيارية .

جدول (٢٦)

التوزيع النسبى لنصيب كل حق من إجمالى الحقوق

فى كتاب: الفلسفة والمنطق للمرحلة الثانية ٢٠٠١ / ٢٠٠٢

اسم الحـــق	الفلسفة والمنطق		الصف: المرحلة الثانية من الثانوية العامة
	التكرار	النسبة ٪	
الحقوق الفردية :	١٥٢	٩٥,٥٩	
الحق فى الحياة	٢	٣,٢٥	
الحق فى الكرامة	١	٠,٦٢	
الحق فى الحرية	١١٥	٧٢,٣٢	
الحق فى المساواة	١	٠,٦٢	
الحق فى التسامح	٣	١,٨٨	
الحق فى التضامن	٤	٢,٥١	
الحق فى العدالة	٢	٠,٦٢	
الحق فى المواطنة	٣	١,١٨	
الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والسياسية	٢١	١٣,٢٠	
الحقوق الخاصة :	٢	١,٢٥	
حقوق المرأة	١	٠,٦٢	
حقوق الطفل	١	٠,٦٢	
حقوق الجماعات والشعوب :	٥	٣,١٤	
حقوق الجماعات	–	–	
حقوق الشعوب	٥	٣,١٤	
المجموع	١٥٩	٪١٠٠	

ويمكن ملاحظة ما يلى على الجدول السابق :

– بلغت اجمالى فقرات حقوق الانسان ١٥٩ من جملة فقرات الكتاب ١١٦٢، واحتلت الحقوق الفردية ١٥٢ بنسبة ٩٥,٥٩٪ وتعد نسبه مرتفعة للغاية وطبعًا ذلك يعود إلى طبيعة المادة الدراسية المقدمة للطلاب حيث تتعلق بالفلسفة وأقوال الفلاسفة عبر العصور المختلفة والفلسفات الحديثة والمعاصرة وهى ترتبط بالأساس بالحقوق الفردية الخاصة بالعدالة والمساواة والكرامة والمواطنة .

– كما أن الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والسياسية احتلت المرتبة الثانية بعد الحقوق الفردية وبلغت ٢١ وبنسبة ١٣,٢٠ وذلك أمر متوقع فى ظل طبيعة ومواد الكتاب المدرسى والتى فى جلها تناقش قضايا الحريات والحقوق وقضايا الجبر والاختيار والشك واليقين عبر الفلسفات الغربية وأقوال الفلاسفة العرب والمسلمين .. ولقد توارت إلى حد ما الحقوق الخاصة وحقوق الجماعات والشعوب .

والجدول التالى يوضح تصنيف حقوق الانسان الواردة فى كتاب الفلسفة والمنطق لطلاب المرحلة الثانية من الثانوية العامة- مادة اختيارية- حسب طريقة تناولها صريح أم ضمنى، إيجابى أم سلبى.

جدول (٢٧)

طريقة تناول حقوق الانسان بالنسبة لإجمالى فى كتاب:

الفلسفة والمنطق للمرحلة الثانية ٢٠٠١ / ٢٠٠٢

المرحلة	الصف	إجمالى الفقرات	فقرات حقوق الإنسان	التصنيف حسب طريقة تناول الحقوق							
				صريح		ضمنى		إيجابى		سلبى	
				تكرار	نسبة٪	تكرار	نسبة٪	تكرار	نسبة٪	تكرار	نسبة٪
الثانوية	المرحلة الثانية- الصف الثانى الثانوى		**الحقوق الفردية :**	١١٣	٧١.٠٦	٣٩	٢٤.٥٢	١٣٦	٨٥.٥٣	١٤	٨.٨٠
			الحق فى الحياة	–	–	٢	١٠٠	٢	١٠٠	–	–
			الحق فى الكرامة	–	–	١	١٠٠	–	–	١	١٠٠
			الحق فى الحرية	٨٨	٧٦.٥	٢٧	٢٢.٥	١٠٤	٩٠.٤٣	١١	٩.٥٧
			الحق فى المساواة	–	–	١	١٠٠	١	١٠٠	–	–
			الحق فى التسامح	–	–	٣	١٠٠	٢	٦٦.٦٧	١	٢٢.٣٣
			الحق فى التضامن	١	٢٥	٣	٧٥	٣	٧٥	١	٢٥
			الحق فى العدالة	٢	١٠٠	–	–	٢	١٠٠	–	–
			الحق فى المواطنة	٢	٦٦.٦٧	١	٢٢.٣٣	٣	١٠٠	–	–
			الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والسياسية	٢٠	٩٥.٢٤	١	٤.٧٦	٢١	١٠٠	–	–
			الحقوق الخاصة :	١	٠.٦٢	١	٢	٢	١.٢٥	–	–
			حقوق المرأة	–	–	١	١	١	١٠٠	–	–
			حقوق الطفل	١	١٠٠	–	١	١	١٠٠	–	–
			حقوق الجماعات والشعوب :	٣	١.٨٨	٢	٤	٤	٢.٥٠	١	١.٢٥
			حقوق الجماعات	–	–	–	–	–	–	–	–
			حقوق الشعوب	٣	٦٠	٢	٤	٤	٨	١	٢٠
		١٥٩	المجموع	١١٧	٧٢.٥٨	٤٢	١٤٢	١٤٢	٨٩.٣٠	١٥	٩.٤٣

ومن خلال الجدول السابق يمكن ملاحظة ما يلى:

- إن إجمالى الحقوق الفردية الصريحة بلغت ١١٣ بنسبة ٧١,٠٦ مقابل ٣٩ بنسبة ٢٤,٥٢ وردت بطريقة ضمنية وإيجابية بلغت ١٣٦ بنسبة ٥٨,٥٣ مقابل ١٤ وبنسبة ٨,٨٠ سلبيه أى أن الحقوق الفردية فى جملتها أتت صريحة وإيجابية ومباشرة من خلال أقوال الفلاسفة والقيم المتضمنة فى الفلسفات التى يدرسها الطلاب .
- انخفضت نسب الحقوق الخاصة وحقوق الشعوب والجماعات بصورة ملحوظة، بل تكاد تكون منعدمة، وليس هناك من سبب سوى غياب الوعى لدى ذهنية المؤلفين وكذا غياب ثقافة حقوق الإنسان التى كانت تستلزم الاهتمام بتلك القضايا ولاسيما أن المادة الدراسية المقدمة لطلاب الثانوية العامة وهم الطلاب الذين سيلتحقون بالتعليم العالى والجامعى بعد أشهر من الدراسة، كان يلزم الاهتمام بقضايا حقوق الانسان ولاسيما أن طبيعة المادة التعليمية كانت تساعد على ذلك الأمر حيث أنها تتعلق بالفلسفة والفلسفات المعاصرة وأقوال الفلاسفة وهى مجال هام وحيوى كان يمكن أن تعظم فيه من شأن قضايا حقوق الإنسان والسبب الظاهر أمامنا للآن هو غياب وعى القائمين بوضع وصناعة المناهج الدراسية.

والجدول التالى يوضح المرجعية التى تم الاعتماد عليها فى تناول حقوق الانسان فى كتاب الفلسفة والمنطق لطلاب المرحلة الثانية من الثانوية العامة لعام ٢٠٠١ / ٢٠٠٢ .

جدول (٢٨)

المرجعية المعتمدة فى تناول حقوق الإنسان فى كتاب:

الفلسفة والمنطق للمرحلة الثانية ٢٠٠١ / ٢٠٠٢م

المرحلة	الصف	اجمالى الفقرات	التصنيف حسب المرجعية فى تناول الحقوق									
			دولية		دينية		محلية		إقليمية		أخرى	
			تكرار	نسبة٪	تكرار	نسبة٪	تكرار	نسبة٪	تكرار	نسبة٪	تكرار	نسبة٪
الثانوية	المرحلة الثانية- الصف الثانى أو الثالث الثانوى	الحقوق الفردية :	٣	١,٨٨	٤١	٢٥,٧٨	١٢	٧,٥٤	١٢	٧,٥٤	٨٤	٥٢,٨٣
		الحق فى الحياة	-	-	-	-	-	-	-	-	٢	١٠٠
		الحق فى الكرامة	-	-	١	١٠٠	-	-	-	-	-	-
		الحق فى الحرية	٣	٢,٦١	٢٨	٣٣,٠٤	٦	٥,٢٢	٢	٢,٦١	٦٥	٥٦,٥٢
		الحق فى المساواة	-	-	-	-	-	-	-	-	١	١٠٠
		الحق فى التسامح	-	-	١	٥٠	-	-	-	-	١	٥٠
		الحق فى التضامن	-	-	-	-	-	-	-	-	٣	١٠٠
		الحق فى العدالة	-	-	-	-	٢	٧٥	-	-	١	٢٥
		الحق فى المواطنة	-	-	-	-	٣	١٠٠	-	-	-	-
		الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والسياسية	-	-	١	٤,٧٦	-	-	٩	٤٢,٨٦	١١	٥٢,٣٨
		الحقوق الخاصة :	-	-	-	-	-	-	-	-	٢	٤٠
		حقوق المرأة	-	-	-	-	-	-	-	-	١	١٠٠
		حقوق الطفل	-	-	-	-	-	-	-	-	١	١٠٠
		حقوق الجماعات والشعوب :	١	٢٠	-	-	-	-	٣	٦٠	١	٢٠
		حقوق الجماعات	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		حقوق الشعوب	١	٢٠	-	-	-	-	٣	٦٠	١	٢٠
المجموع		١٤٥	٤	٢,٥٢	٤١	٢٥,٧٩	١٢	٧,٥٥	١٥	٩,٤٣	٨٧	٥٤,٧١

من خلال الجدول السابق نلاحظ ما يلي :

- أن المرجعية المعتمدة بالنسبة للحقوق الفردية كانت أغلبها فى مرجعية أخرى ثم المرجعية الدينية وذلك أمر يدعو للدهشة والغرابة فكتاب الفلسفة والمنطق تحتل المرجعية الدينية فيه حوالى ٤١ بنسبة ٧٨, ٢٥٪ أى ربع المرجعيات والموضوعات المعالجة فى متن الكتاب جلها يرجع إلى الفلسفة الغربية الحديثة والمعاصرة ، أما فيما يعتمد على المرجعية الأخرى والتى رأينا أن تضم أفكار الفلاسفة والكتاب والمفكرين ويصعب تصنيفها ضمن المرجعيات المعتمدة فى التحليل احتلت ٨٢, ٥٢٪ من جملة المرجعيات.
- تدنت نسب تواجد فقرات حقوق الانسان الخاصة بحقوق المرأة والطفل وحقوق الجماعات والشعوب فى كل المرجعيات المعتمدة فى التحليل .

*** مقاربات منهجية ووجهة نظر:**

ولو أجرينا بعض المقاربات المنهجية لكتاب الفلسفة للصف الأول الثانوى وكتاب المرحلة الثانية من الثانوية العامة سنجد التالى :

- بلغت جملة الفقرات فى كتاب الفلسفة للصف الأول ٥١٣ يخص حقوق الانسان منها ١٤٥ مقابل ١١٦٢ فى كتاب الصف الثالث يخص حقوق الانسان منها ١٥٩ ، وبلغت تناول الفقرات بشكل صريح حوالى ٧٦, ٦٢٪ للصف الأول مقابل ٥٨, ٧٣ للصف الثالث والضمنى ٣٤, ٣٧ للصف الأول مقابل ٤٢, ٢٦ للصف الثالث والايجابى ٥٩, ٨٧ للصف الأول مقابل ٥٦, ٩٠٪ للصف الثالث والسلبى ٤١, ١٢ للصف الأول مقابل ٤٤, ٩ للصف الثالث .
- وبلغت المرجعية الدولية ٦٢, ٣٨٪ للصف الأول مقابل ٥٢, ٢ للصف الثالث، والدينية ٨٦, ١٥٪ للصف الأول مقابل ٤٢, ٢٦ للصف الثالث والمحلية ١٠, ١٣ للصف الأول مقابل ٢١, ١٣ للصف الثالث والاقليمية ٣٨, ١ للصف الأول مقابل ٧٧, ٣ للصف الثالث والمرجعية الأخرى ٠٣, ٣١٪ للصف الأول مقابل ٠٩, ٥٤ للصف الثالث، لذا فان حجم المرجعيات الأخرى يعد أكبر حيث أنه كان يصعب تصنيف الحقوق حسب المرجعيات المعتمدة، حيث أن الكتاب فى الصف الأول والثالث يحوى الفلسفات الحديثة والمعاصرة الغربية وكذا أقوال الفلاسفة والمفكرين .

٢- مدى تكامل المعلومات فى ما بينها فى إطار المادة التعليمية الواحدة كما وردت فى الكتاب المدرسى:

يتضح لنا مما سبق عرضه من جداول تحليل التوزيع النسبى وطريقة تناول حقوق الانسان والمرجعية المعتمدة فى التعاطى مع الحقوق سواء الفردية أو الخاصة أو حقوق الجماعات والشعوب. أن تناول تلك الحقوق فى الكتاب المدرسى الواحد لاترابط بينها، حيث تأتى حسب السياق العام لطرح الموضوع دون وعى أو ثقافة بحقوق الانسان فى ذهنية واضع المنهاج المدرسى ، فحقوق الشعوب تأتى إذا كان الحديث يتعلق بالاستقلال عن الاستعمار فى كتب التاريخ والتربية الوطنية، ولاتأتى الحقوق فى إطار حقوق الشعوب لنيل حريتها من نظم الحكم أو الحكام .. فحقوق الشعوب تظهر فقط فيما يتعلق بالنضال والكفاح ضد المستعمر الأجنبى وهذا أمر طبيعى ومنطقى، أما الخطوة التالية وهى حقوق تلك الشعوب لنيل حرياتها (حرية التعبير ، الاعتقاد، التظاهر، الأحزاب والمنظمات... الخ) فهى ليست واردة أصلاً لأن موضوعات الكتب لاتناقش تلك القضايا من أساسها .

ففى كتاب التربية الوطنية (مصر ودورها الحضارى) للصف الأول الثانوى فى ص٧٦ تأتى حقوق وحريات الصحافة والرأى العام والحرية الشخصية وإبداء الرأى وحرية الاجتماع وحرية تكوين الأحزاب على لسان أحمد لطفى السيد (وزير المعارف الأسبق ١٩٣٨) وذلك فى صدد الحديث عن الشخصيات المصرية ودورها فى الكفاح والأمر يتكرر على لسان مصطفى كامل وسعد زغلول وسيد درويش وقبل هؤلاء جميعًا رفاعة رافع الطهطاوى مؤسس الفكر الحديث فى مصر .. وذلك يعنى أن طبيعة الموضوع هى التى تفرض الحديث حول حقوق الانسان دون ما قصد أو وعى بتكوين المنهاج المدرسى على ثقافة حقوق الإنسان أو دمج حقوق الانسان فى المقررات الدراسية.

ومثال آخر فى كتاب التاريخ- للمرحلة الثانية من الثانوية العامة- للصف الثالث الثانوى حينما يعرض الكتاب لأحوال المجتمع المصرى تحت الاحتلال البريطانى فيتحدث عن أن هدف الاحتلال هو تجلزة التعليم وتحويله إلى غرض تحقيق مصالح الاحتلال البريطانى (١٨٨٢-١٩٢٣) . ويأتى الحديث حول حق التعليم وضرورة نشره وتعميمه ومجانيته فى إطار مواجهة السياسة التعليمية للاحتلال البريطانى، ولاينصرف الحديث إلى حق

التعليم وضرورته ومجانيته كحق إنسانى تكفله الدولة للأفراد .. ولكنه يأتى فى سياق غيابه فى ظل الاحتلال ، ومن هناك فان تناول الحق يرتبط بشكل أصيل بالموضوع المعالج وليس تناوله فى سياق تفعيل حقوق الانسان أو السعى نحو تواجد الحقوق فى المناهج الدراسية.

٣-كما أن تكامل ورود الحقوق فى الكتب الدراسية مع بعضها البعض يكاد يكون منعدمًا. حيث يمكن أن تتكرر الحقوق فى كتاب دراسى على نفس الصف الدراسى وكتاب آخر، أى يمكن أن يأتى ذات الحق فى التربية الوطنية والتاريخ والفلسفة أو اللغة العربية، وذلك يعود بالأساس إلى غيبة الوعى بثقافة حقوق الانسان أو افتقار القصد المسبق فى تكريس حقوق الإنسان فى المناهج الدراسية المختلفة ، وكما أن الترابط والتكامل يغيب فى الكتاب المدرسى الواحد ، فانه وبنفس الدرجة يغيب ويفتقد فى الترابط والتكامل بين المواد الدراسية بعضها والبعض الآخر.

٤- أما فيما يتعلق بتنظيم المنهاج المدرسى، وتنظيم المعلومات والمعارف وتخطيطها فانه يتناسب مع سن المتعلمين ومستواهم الذهنى والمعرفى ، لأن القاعدة التربوية المعتمدة فى صياغة المناهج الدراسية تقوم على معرفة طبيعة المتعلم وعمره العقلى والزمنى، ولكن الأمر الملفت للنظر هو تكرار الموضوعات وعرضها بطريقة تحض على الملل والضجر لدى المتعلم من حيث طريقة العرض للمادة التعليمية والأنشطة المصاحبة لها سواء كانت أنشطة صفية أو أنشطة لاصفية .

فمثلاً فى الصف الثالث الثانوى فى كتاب : التربية القومية (يقظة المجتمع المصرى) نجد الموضوعات تنحصر فى العلاقة المتبادلة بين الحضارة العربية والاسلامية والحضارة الغربية وأثر كل منهما فى الآخر، والقومية العربية : أسسها ومراحل نموها وتطورها وبعض تجارب الوحدة العربية، وهذه الموضوعات التى يدرسها طلاب الصف الثالث الثانوى تكاد تكون هى ذاتها موضوعات كتاب: التاريخ: حيث يعالج موضوع الحضارة الإسلامية وتاريخ مصر والعرب الحديث ومصر وقضايا العالم العربى المعاصر ويتعرض فيه للقومية العربية ودور مصر فيها وريادتها، وهى الموضوعات التى يقوم الطالب بدراستها فى التربية القومية، فالمستوى المعرفى المقدم للطلاب يراعى الاعتبارات النفسية والوجدانية من حيث النمو والتطور ، إلا أنه على الجانب الآخر يقوم بالتكرار لذات الموضوع مما يؤدى إلى نفور الطلاب من الدراسة والمدرسة ،

ومن كره الطلاب للمادة المعروضة ولاسيما إذا كانت تتعلق بقضايا القومية العربية والوحدة العربية وتاريخ مصر والعرب الحديث والمعاصر ودور الحضارة العربية والإسلامية فى العالم تصبح هذه الموضوعات عديمة الجدوى والأهمية وتصيب عقل الطالب بالسأم والضجر والسخط على الكتاب والمدرس والمدرسة.

وإذا كان ذلك فيما يتعلق بالمادة التعليمية، فانه من باب أولى ينطبق أيضًا على الأنشطة والتدريبات المقترحة ، فالأنشطة والتدريبات توضع من قبل الوزارة ولاتراعى اهتمام وميول الطلاب أصلاً ، كما أن الوقت المخصص لها يكاد يكون مفتقد نظراً لأنه لاترتبط بمجموع الدرجات، وأن الصراع فى مرحلة التعليم الثانوى قائم على اجتياز العقبات والسدود المنيعة التى توضع أمام الطلاب فى الانتقال من مرحلة دراسية إلى أخرى ومن صف دراسى إلى آخر، عقب كل مرحلة توجد عنق زجاجة على الطالب أن يجتازه ، والاجتياز يكون من خلال تحصيل أكبر درجات ممكنة، لأن الالتحاق بالجامعة والتعليم العالى ولاسيما كليات القمة (الطب ، الهندسة، الصيدلة ، طلب الاسنان، الاقتصاد والعلوم السياسية، الألسن) يكون بالدرجات الأعلى ، من هنا فان الصراع ينحصر بشكل رئيسى فى المواد التعليمية وحفظها واسترجاعها كما هى حسب نموذج الاجابة المعد من قبل الوزارة والذى لايسمح بأى مساحة للاختلاف أو الابداع حيث أن السؤال له نموذج إجابة معد مسبقًا، ومن هنا فان الالتزام بالنموذج يعد مقياس التفوق والجدارة فى الالتحاق بكليات القمة، من هنا ينزوى دور الأنشطة والتدريبات التى لاتقود إلى ذلك الصراع ولاتؤدى بالضرورة للحصول على مجموع درجات أعلى ... لذات فان الأنشطة والتدريبات تنحصر بشكل جوهرى فى دورها الشكلى والثانوى والهامشى إلى جانب المعارف والمعلومات المقدمة من خلال الكتاب المدرسى.

٥- أما فيما يتعلق بصورة المرأة إجمالا ، فان ورودها فى الكتب التى خضعت للتحليل يعد قليلاً للغاية ، والصورة التى ترد عليها تكون زوجة حاكم أو ملكة أو أميرة، وأحيانًا تكون زوجة زعيم سياسى مثل سعد زغلول فى كتاب التاريخ للصف الثالث الثانوى، أما الصورة للمرأة العاملة والمناضلة ، والتى ترعى أبناءها وتعمل فى الحقل وفى المصنع، فان دورها يكاد يكون منعدمًا .. فالصورة للمرأة فى الكتب الدراسية تكاد ترتبط بشكل جوهرى بالموضوع وطبيعته، فاذا تحدثنا مثلاً عن حضارة اليمن فى كتاب التاريخ للصف الأول الثانوى فان الحديث ينصرف إلى الملكه نفرتيتى وحتشبسوت والملكه زنوبيا ... الخ. أما الصورة

المعاصرة للمرأة اليوم، العاملة وعضوة البرلمان والوزيرة والقاضية، والمعلمة والأستاذة والفلاحة والمربية فانها تكاد تختفى من الكتاب المدرسى ، وذلك يعود من وجهة نظرى إلى أن الكتاب لم يؤسس على ثقافة حقوق الإنسان ولم يكن فى وعى وادراك واضعى الكتاب قضية حقوق الانسان وتفعيلها فى المناهج الدراسية من هنا فان الصورة تكاد تكون تقليدية ومفارقة للحياة المعاشة للطلاب والمتعلمين ناهيك عن أن قضايا المرأة غائبة تمامًا عن الكتاب المدرسى فى حين أنها حاضرة دائمًا فى الخطاب التربوى الرسمى والوثائق الصادرة عن الوزارة وفى الندوات والمؤتمرات التى تعقد ، وربما يعود ذلك إلى أن أجندة الجهات المانحة للمعونة والقروض التى تساهم فى تمويل التعليم تتطلب- ضمن ما تتطلب- الاهتمام بقضايا المرأة والطفل والبيئة وحقوق الانسان ، لكن هذا الاهتمام يظل قاصراً على مستوى الخطاب المدرسى فقط.

الفصل السادس

تحليل الأساليب التربوية وبرامج التدريب ومدى تمكن المدرسين من مبادئ حقوق الإنسان

تعظم وزارة التربية والتعليم الآن من شأن التدريب بوصفه أحد أهم آليات تطوير التعليم ، حيث تسعى الوزارة من تكريس مفهوم التَعَلُّم بدلاً من مفهوم التعليم، والتعلم يعد نقلة كيفية فى عالم التربية اليوم، حيث يرتبط بالتعليم الحفظ والتلقين ، أما التعلم فيسعى إلى التعلم الذاتى والمستمر، من أجل ذلك تُعلى من شأن التدريب، ولكنه تدريب على الوسائط التعليمية وتكنولوجيا التعليم والمفاهيم الجديدة للادارة التعليمية والمدرسية، وتحاول الوزارة أن تغير فى ذهنية المعلمين والاداريين العاملين بالوزارة ، ولكن التدريب على حقوق الانسان غير وارد بالمرة وليس له موقع فى عمليات التدريب التى تتم الآن .

فالوزارة أنشأت منذ فترة إدارة «الجمعيات الأهلية ومؤسسات المجتمع المدنى»، وهى إدارة تهتم بالتنسيق بالمؤسسات والوزارة فى مجالات الخدمات التعليمية وما يمكن أن تقدمه مؤسسات المجتمع المدنى من دعم مالى ومادى لبعض المدارس أو بعض المشاريع المموله من بعض الجهات والمؤسسات الدولية المعنيه بالشأن التعليمى والتربوى، إذن الوزارة ليس لديها خطة واضحة أو آليه للتدريب على حقوق الانسان، ولكن يمكن أن تقوم بعض منظمات وهيئات حقوق الانسان بتدريب بعض المعلمين على مفاهيم حقوق الانسان خارج نطاق الوزارة الرسمى ، وفى بعض الحالات التى تمت عاقبت الوزارة المعلمين الذى انخرطوا فى تلك البرامج التدريبية دون موافقة الوزارة.

أما فيما يتعلق بالبيئة التدريسية وبيئة التعلم داخل المدرسة والفصل فإن التربية على حقوق الإنسان تكاد تكون غائبة وذلك نظراً لانحصار العملية التعليمية فى عملية التحصيل الدراسى فقط والصراع على المجاميع المرتفعة ، ولاتسمح بيئة المدرسة وبيئة التعلم بمساحات تخص التربية على حقوق الإنسان، إلا فيما ندر من وجود بعض جمعيات المناظرة والبرلمان

الصغير الذى يتم داخل بعض المدارس وتلك الجهود الشخصية تتوقف على نمط الادارة السائد وطبيعة وثقافة مدير المدرسة.

ولعلنا قد شاهدنا فى الآونة الأخيرة بعض مظاهر العنف داخل المدارس من الطلاب ، والعنف المتبادل بين الطلاب والمعلمين والادارة مع العلم أن الوزارة تشدد فى عدم ضرب الطلاب أو التعامل معهم بقسوة وهناك قرارات وزارية حاسمه فى ذلك الأمر، وعلى الرغم من ذلك أصبحت ساحات المحاكم وأقسام البوليس والشرطه مجالاً للنزاع والصراع بين أطراف العملية التعليمية داخل المدرسة ، ولاشك أن ذلك يتعارض مع ثقافة حقوق الانسان وخلق البيئة المواتية على تدعيم وتكريس مفاهيم حقوق الانسان داخل الفصل الدراسى والمدرسة.

ولقد استقر فى سياسة التعليم فى مصر نظام إعداد وتكوين المعلم فى كافة المراحل الدراسية والمستويات التعليمية ، فى كليات جامعية مدة الدراسة بها أربع سنوات، وهى كليات التربية وهى تعد المعلم فى كافة التخصصات ولكافة المراحل وفق برامج الاعداد التى تتضمن الاعداد الاكاديمى والاعداد التربوى والمهنى والاعداد الثقافى إلى جانب تدريب عملى وميدانى فى المدارس أثناء فترة الاعداد . ويوجد فى مصر الآن تدريب عملى وميدانى فى المدارس أثناء فترة الاعداد. ويوجد فى مصر الآن حوالى ٢٤ أربع وعشرين كلية للتربية تتبع الجامعات المصرية، إلى جانب كليتين لرياض الأطفال واحدة تتبع جامعة القاهرة والأخرى تتبع جامعة الاسكندرية إلى جانب أقسام تربية الطفل لمرحلة ما قبل المدرسة (٤-٦ سنوات) وذلك إلى جانب أكثر من خمس وعشرين كلية للتربية النوعية ، وهى كليات لاعداد المعلم النوعى فى مجالات الاقتصاد المنزلى والتربية الموسيقية والتربية الفنية والاعلام التربوى إلى جانب كليات خاصة بالتربية الفنية وكليات التربية الرياضية- البدنية- أى أن فى مصر الآن حوالى ٧٠ سبعون كلية لاعداد المعلم فى كافة المجالات التخصصات وللمستويات التعليمية المختلفة، ،هى كليات جامعية مدة الدراسة بها أربع سنوات دراسية.

ومن الملاحظ أن برامج الاعداد والتكوين فى تلك الكليات تخلو تمامًا من مقررات تتعلق بحقوق الانسان أو ثقافة حقوق الانسان والطالب يتخرج ولايعرف شيئًا البته عن هذ الأمر، إلا إذا كان هو وعن طريق ثقافته ووعيه وعلاقاته أن يتعرف على حقوق الانسان. إن كان نشطًا أو مهتمًا فى مجالات حقوق الانسان ، وإن وجد شئ فهو نادر للغاية ويتوقف على طبيعة وموقف الاستاذ الجامعى، أما البرامج الرسمية فلاتتضمن بشكل مباشر أو غير مباشر قضايا حقوق الانسان أو إعداد المعلم على التربية على حقوق الانسان .

هذا الأمر يسرى على عملية الإعداد قبل مباشرة المهنة ويسرى أيضًا على المدرسين بعد مباشرتهم للمهنة حيث لاتوجد برامج للتدريب على حقوق الانسان سواء كانت رسمية فى وزارة التربية والتعليم أو فى كليات التربية، والشئ الوحيد الموجود خارج كل ذلك هى جهود المنظمات الأهلية ومؤسسات المجتمع المدنى المنشغلة بحقوق الإنسان، وأن وجود تدريب أمر طوعى واختيارى ويتوقف على المدرس نفسه ورغبته وانخراطه فى العمل فى حقوق الانسان.

ولكن هناك بعض الجمعيات الأهلية لديها مدارس خاصة بها وهى تقوم بتدريب المدرسين العاملين فيها على حقوق الانسان وثقافته وذلك على الرغم من أن المناهج الدراسية السائدة هى مناهج وزارة التربية والتعليم .. هذا هو الجهد الموجود حاليًا والمرتبط أساسًا بمؤسسات ومنظمات حقوق الانسان وبعض الجمعيات الأهلية العاملة فى مجال التربية والتعليم .

كما أن مراكز التدريب والدورات التدريبية التى تعقدها وزارة التربية والتعليم للمدرسين أثناء الخدمة أو النظار والمدراء والقيادات الوسطى والعليا فى الوزارة، هذه المراكز تنشغل أساسًا بالتدريب التربوى والمهنى وتقوم بها الوزارة ولامجال للانفتاح على منظمات أو مؤسسات أو هيئات حقوق الانسان، كما أن تلك المؤسسات لاتشارك من قريب أو بعيد فى هذا التدريب، لذلك نستطيع أن نقول إن الوزارة خالية الذهن تمامًا بثقافة حقوق الانسان على صعيد الممارسة العملية وهى منشغلة أساسًا بالقضايا التربوية والفنية والمهنية ، وتظل ثقافة حقوق الانسان خارج النطاق الرسمى للوزارة .

المصادر والمراجع

١- شبل بدران، التربية وحقوق الانسان فى الوطن العربى ، (القاهرة ، ميريت للنشر والمعلومات، ١٩٩٩)، ص ص٢٧-٣٢ .

- اليونسكو ، توصيات بشأن التربية من أجل التفاهم والتعاون والسلام على الصعيد الدولى والتربية فى مجال حقوق الانسان وحرياته الأساسية، الدورة (١٨) باريس ١٩ نوفمبر عام ١٩٧٤، ص ص٣-٥ .

٢- محمد توفيق سلام، دواعى تعليم حقوق الانسان بمراحل التعليم قبل الجامعى، (وزارة التربية والتعليم، مجلة التربية والتعليم، المجلد الخامس ، العدد العاشر سبتمبر ١٩٩٧) ، ص ص٩-١٠ .

- نادية محمد عبد المنعم ومحمد توفيق سلام، واقع تعليم حقوق الانسان وحرياته الأساسية فى مصر، المرجع السابق، ص ص٣٩-٤٠ .

٣- فايز مراد مينا، التعليم فى مصر- الواقع والمستقبل حتى عام ٢٠٢٠ (القاهرة ، الأنجلو المصرية، ٢٠٠١- منتدى العالم الثالث، مصر ٢٠٢٠) ، ص٣٠ .

- شبل بدران ، التعليم والتحديث ، (القاهرة ، دار قباء للطباعة والنشر، ٢٠٠٠) ، الفصل الرابع والخامس.

٤- شبل بدران ، تكافؤ الفرص فى نظم التعليم، (الاسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ، ٢٠٠٢) ، ص ص٢٠-٢٤ .

٥- وزارة التربية والتعليم، مبارك والتعليم، ٢٠ عامًا من عطاء رئيس مستنير، ١٠ سنوات فى مسيرة تطوير التعليم، (القاهرة ، وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠١) ، ص ص٣٦-٣٧ .

٦- المرجع السابق، ص٣٧ .

٧- وزارة التربية والتعليم، مبارك والتعليم: نحو تعليم متميز للجميع ، (القاهرة، وزارة التربية والتعليم ، ٢٠٠٠) ، ص ص٢٠-٢١ ،٨- وزارة التربية والتعليم، مبارك والتعليم، ٢٠ عامًا من عطاء رئيس مستنير ، ١٠ سنوات فى مسيرة تطوير التعليم، مرجع سابق، ص٤١ .

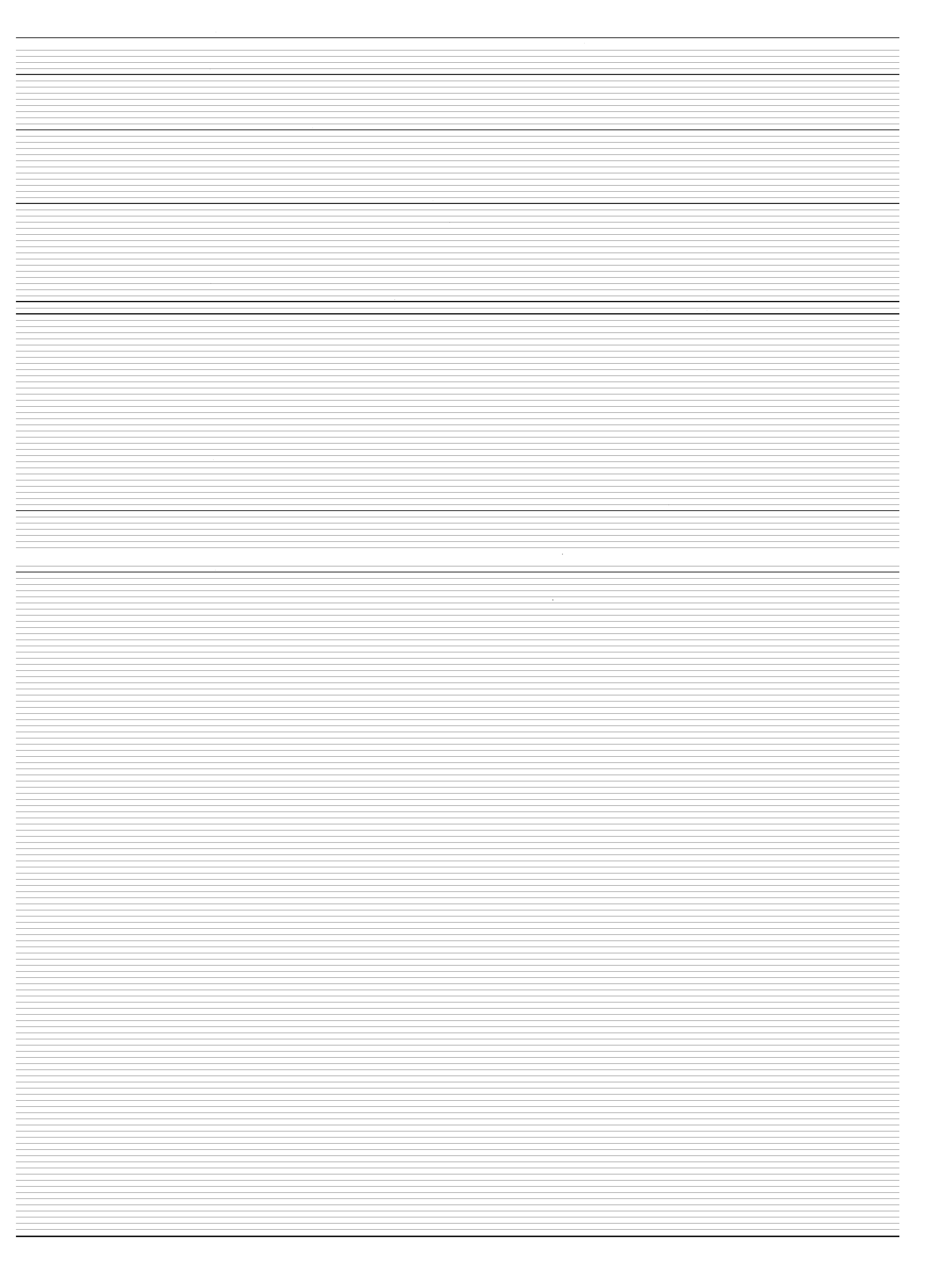
٩- المرجع السابق، ص٤٤ .

10- INP. Egypt, Human Development Report 1997-1998 , (Cairo, INP), pp. 35-123 .

11- Ibid, pp. 35-38 .

١٢- شبل بدران ، ضرورة تغيير نظام التعليم، (القاهرة ، مجلة الهلال، عدد فبراير، ٢٠٠٢)، ص٢١ .

١٣- شبل بدران ، التعليم والبطالة، (الاسكندرية وقوة العمل، دراسة مقدمة إلى مشروع مصر ٢٠٢٠، (القاهرة، منتدى العالم الثالث، مركز الشرق الأوسط، يناير ٢٠٠٢) ، ص٢٩ .



قائمة الملاحق



ملحق رقم (١)

قرار وزارى

رقم (١٤٣) بتاريخ ١٦ / ٦ / ١٩٩٤
بشأن : خطة الدراسة فى مرحلتى الثانوية العامة
(الصفين الثانى والثالث الثانوى العام)
اعتباراً من العام الدراسى ٩٤ / ١٩٩٥

وزير التعليم:

بعد الاطلاع على قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١، وتعديلاته بالقانون رقم ٢٣٣ لسنة ١٩٨٨، والقانون رقم ٢ لسنة ١٩٩٤ .

وعلى ما وافق عليه المجلس الأعلى للتعليم قبل الجامعى بجلسته المنعقدة بتاريخ ٢٠ / ٤ / ١٩٩٤ .

وعلى ما وافق عليه المجلس الأعلى للجامعات بجلسته المنعقدة بتاريخ ١٩٩٤/٤/٢٦.

قرر

المادة الأولى:

تكون خطة الدراسة فى مرحلتى الثانوية العامة (الصفين الثانى والثالث الثانوى العام) اعتباراً من العام الدراسى ٩٤ / ١٩٩٥ وعلى النحو التالى:

المرحلة الأولى (الصف الثانى الثانوى العام)		المرحلة الثانية (الصف الثالث الثانوى العام)	
المواد الدراسة	عدد الحصص	المواد الدراسة	عدد الحصص
أولا : المواد الاجبارية:		**أولاً : المواد الاجبارية:**	
التربية الدينية (١)	٢	التربية الدينية (٢)	٢
اللغة العربية (١)	٦	اللغة العربية (٢)	٦
اللغة الأجنبية الأول (١)	٦	اللغة الأجنبية الأولى (٢)	٦
اللغة الأجنبية الثانية	٦	التربية القومية	١
التربية الرياضية	١	التربية الرياضية	٢
ثانيا المواد الاختيارية		**ثانيا : المواد الاختيارية**	
(التخصصية) :		**(التخصصية):**	
يختار الطالب ثلاث مواد فقط		يختار الطالب مادتين فقط من	
من المواد التالية:		المواد التالية:	
الكيمياء		الفيزياء	٥
الأحياء	٥	الرياضيات (٢)	٥
الرياضيات (١)	٥	التاريخ	٥
الجغرافيا	٥	الفلسفة والمنطق	٥
علم النفس والاجتماع	٥	الاقتصاد والاحصاء	٥
الجيولوجيا والعلوم البيئية	٥	(٢) المواد التطبيقية	
		(اجبارية) :	
		يختار الطالب مادة واحدة من	
		المواد التالية:	
		التربية الفنية	٤
		التربية الموسيقية	٤
		الاقتصادي المنزلى	٤
		المجال التجارى	٤
		المجال الزراعى	٤
		المجال الصناعى	٤
		الحسب الآلى	٤
مجموع عدد الحصص	٣٦		٣١

تابـع :

المرحلة الأولى (الصف الثانى الثانوى العام)		المرحلة الثانية (الصف الثالث الثانوى العام)	
المواد الدراسية	عدد الحصص	المواد الدراسية	عدد الحصص
ثالثًا : مواد المستوى الرفيع (اختيارية):		**ثالثًا : مواد المستوى الرفيع (اختيارية):**	
الأحياء	١	اللغة العربية	١
الجغرافيا	١	اللغة الأجنبية الأولى	١
		الرياضيات	١
		الفلسفة والمنطق	١

المادة الثانية :

مادة التربية الدينية ومادة التربية القومية والمادة التطبيقية مواد نجاح ورسوب ولاتضاف درجاتها إلى المجموع الكلى.

المادة الثالثة:

عند اختيار المواد التخصصية الاختيارية يجب أن يكون من بينها مادة واحدة من المجموعة (أ) ، مادة واحدة من المجموعة (ب) .

المجموعة (أ)	**المجموعة (ب)**
التاريخ	الرياضيات (١)
الجغرافيا	الرياضيات (٢)
الفلسفة والمنطقة	الفيزياء
علم النفس والاجتماع	الكيمياء

ويجوز للطالب عند اختيار مادة الرياضيات أن يكتفى برياضيات (١)

ولايشترط لمن يختار الرياضيات (٢) أن يكون قد درس الرياضات (١) .

ويجوز بقرار من وزير التعليم إضافة مواد اختيارية أخرى إلى المواد المشار إليها فى المادة الأولى فى هذا القرار، وذلك فى حدود الإمكانيات المتاحة بالوزارة .

المادة الرابعة:

يجوز للطالب اختيار مادة أو مادتين على الأكثر من مواد المستوى الرفيع (اللغة العربية – اللغة الأجنبية الأولى– الأحياء– الرياضيات– الفلسفة والمنطق– الجغرافيا) .

المادة الخامسة:

بالإضافة إلى المواد الإجبارية على جميع الطلاب يراعى عند اختيار الطالب للمواد الاختيارية التخصصية أن هناك مواد مؤهلة إجبارية وأخرى اختيارية للقبول فى الكليات والمعاهد وذلك على الوجه التالى:

– فى كليات الطب وطب الأسنان والصيدلة والعلاج الطبيعى والطب البيطرى والزراعة والعلوم الزراعية والمعاهد للتمريض والعلوم والأقسام العلمية بكليات التربية والبنات والمعاهد العالية الزراعية الخاصة:

٣– مواد مؤهلة إجبارية وهى : الأحياء والفيزياء والكيمياء .

ومادة اختيارية من المواد الآتية: الرياضيات (١) الرياضيات (٢) الجيولوجيا والعلوم البيئية.

ومادة اختيار أخرى من المواد الآتية : التاريخ – الجغرافيا– علم النفس والاجتماع– الفلسفة والمنطق– الاقتصاد والاحصاء.

مع مراعاة أنه فى حالة الرغبة فى الالتحاق بشعبة الرياضيات بكليات العلوم والتربية والبنات أن يكون من ضمن مواد الاختيار الرياضيات(٢) .

– فى كليات الهندسة والهندسة والتكنولوجيا والهندسة الالكترونية وهندسة البترول والتعدين والتخطيط العمرانى والفنون الجميلة (عمارة) والفنون التطبيقية والمعاهد الخاصة التكنولوجية والهندسية والمعاهد الفنية الصناعية:

٣– مواد مؤهلة إجبارية وهى: الرياضيات (٢) الفيزياء– الكيمياء.

ومادة اختيارية من المواد الآتية: الرياضيات (١) الأحياء- الجيولوجيا والعلوم البيئية.

ومادة اختيارية أخرى من المادتين الآتيتين: الجغرافيا- علم النفس والاجتماع .

- فى كليات الإعلام والآثار والألسن والسياحة والفنادق والاقتصاد والعلوم السياسية والتجارة وإدارة الأعمال والآداب والأقسام الأدبية بكليات التربية والبنات والحقوق والخدمة الاجتماعية والاقتصاد المنزلى ودار العلوم والدراسات العربية والفنون الجميلة (فنون) والتربية الفنية والتربية الموسيقية والتربية الرياضية والمعاهد الخاصة العالية والمتوسط للحاسب الآلى والمعاهد العالية والمتوسطة الخاصة للخدمة الاجتماعية والمعاهد العالية الخاصة للسياحة والفنادق والمعاهد الفنية التجارية ومعاهد السكرتارية المتوسطة الخاصة والفنية للفنادق .

٤- مواد مؤهلة إجبارية من المواد الآتية:

(التاريخ - الجغرافيا- علم النفس والاجتماع- الفلسفة والمنطق- الاقتصاد والاحصاء).

ومادة اختيارية أخرى من المواد الآتية :

(الرياضيات (١) - الرياضيات (٢) الفيزياء- الكيمياء- الاحياء - الجيولوجيا والعلوم البيئية) .

أو:

٤- مواد مؤهلة إجبارية من المواد الآتية:

(الرياضيات (١) - الرياضيات (٢) - الفيزياء- الكيمياء - الأحياء - الجيولوجيا العلوم البيئية).

ومادة اختيارية من المواد الآتية:

(التاريخ - الجغرافيا- علم النفس والاجتماع- الفلسفة- والمنطق- الاقتصاد والاحصاء) .

المادة السادسة :

على جميع الجهات المعنية تنفيذ هذا القرار، ويعمل به اعتباراً من العام الدراسى ٩٤ / ١٩٩٥ .

وزير التعليم ......

(دكتور/ حسين كامل بهاء الدين)

ملحق رقم (٢)

قرار وزارى

رقم (٤١٩) بتاريخ ٢٢ / ٧ / ١٩٩٨

بشأن خطة الدراسة فى مرحلتى الثانوية العامة

(الصفين الثانى والثالث الثانوى العام)

وزير التعليم :

بعد الاطلاع على قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ وتعديلاته بالقانون رقم ٢٣٣ لسنة ١٩٨٨ ، والقانون رقم٢ لسنة ١٩٩٤ ، والقانون رقم ١٦٠ لسنة ١٩٩٧ .

وعلى القرار الوزارى رقم ١٤٣ لسنة ١٩٩٤ بشأن خطة لدراسة فى مرحلتى الثانوى العامة (الصفين الثانى والثالث الثانوى العام) .

وعلى القرار الوزارى رقم ٤٨٠ لسنة ١٩٩٧ بشأن مواد المستوى الرفيع لطلاب شهادة إتمام الدراسة الثانوية العامة.

وعلى القرار الوزارى رقم ٥٦٢ لسنة ١٩٩٧ بشأن تحديد مواد امتحان الطلاب المتقدمين لأداء امتحان الصف الثانى الثانوى العام (المرحلة الأولى من الثانوية العامة)فى العام الدراسى ٩٧ / ١٩٩٨ .

وعلى موافقة المجلس الأعلى للتعليم قبل الجامعى بجلسته المنعقدة بتاريخ ١٠ / ٧ / ١٩٩٨ .

قرر:

المادة الأولى:

تطبق خطة الدراسة التالية على المرحلة الأولى للثانوية العامة (الصف الثانى الثانوى العام) اعتباراً من العام الدراسى ١٩٩٨ / ١٩٩٩، وعلى المرحلة الثانية للثانوية العامة (الصف الثالث الثانوى العام) اعتباراً من العام الدراسى ١٩٩٩ / ٢٠٠٠ :

المرحلة الأولى (الصف الثانى الثانوى العام)	
المواد الدراسية	عدد الحصص
أولا : المواد الاجبارية:	
التربية الدينية (١)	٢
اللغة العربية (١)	٦
اللغة الأجنبية الأول (١)	٦
اللغة الأجنبية الثانية	٦
الرياضيات (١)	٥
التربية الرياضية	١
ثانيا المواد الاختيارية (التخصصية) :	
يختار الطالب مادة واحدة فقط من المواد التالية:	
الكيمياء	٥
الأحياء	٥
الجيولوجيا والعلوم البيئية	٥
الفلسفة والمنطق	٥
الجغرافيا	٥
علم النفس والاجتماع	٥
الاقتصاد والاحصاء	٥
التاريخ	٥
(٢) المواد التطبيقية (إجبارية):	
يختار الطالب مادة واحدة فقط من المواد التالية:	
التربية الفنية	٤
التربية الموسيقية	٤
الاقتصاد المنزلى	٤
المجال التجارى	٤
المجال الزراعى	٤
المجال الصناعى	٤
الحاسب الآلى	٤
مجموع الحصص	٣٥

المرحلة الثانية (الصف الثالث الثانوى العام)	
المواد الدراسية	عدد الحصص
أولاً : المواد الاجبارية:	
التربية الدينية (٢)	٢
اللغة العربية (٢)	٦
اللغة الأجنبية الأولى (٢)	٦
التربية القومية	١
التربية الرياضية	٢
ثانيا : المواد الاختيارية (التخصصية):	
يختار الطالب ثلاث مواد من المواد التالية: (بشرط ألا يكون قد أدى الامتحان فيها فى المرحلة الأولى (الصف الثانى):	
الكيمياء	٥
الأحياء	٥
الفيزياء	٥
الرياضيات (٢)	٥
التاريخ	٥
الجغرافيا	٥
الاقتصاد والاحصاء	٥
الجيولوجيا والعلوم البيئية	٥
الفلسفة والمنطق	٥
علم النفس والاجتماع	٥
ثالثا: مواد المستوى الرفيع (اختيارية): يختار الطالب مادة واحدة من المواد التالية:	
اللغة العربية	١
اللغة الأجنبية الأولى	١
الرياضيات	١
الاحياء	١
الجغرافيا	١
الفلسفة والمنطق	١
مجموع الحصص	٣٢

تابع :

المرحلة الأولى (الصف الثانى الثانوى العام)		المرحلة الثانية (الصف الثالث الثانوى العام)	
المواد الدراسية	عدد الحصص	المواد الدراسية	عدد الحصص
		ثالثًا : مواد المستوى الرفيع (اختيارية): يختار الطالب مادة واحدة من المواد التالية:	
		اللغة العربية	١
		اللغة الأجنبية الأولى	١
		الرياضيات	١
		الأحياء	١
		الجغرافيا	١
		الفلسفة والمنطق	١

المادة الثانية:

مادة التربية الدينية ومادة التربية القومية والمادة التطبيقية مواد نجاح ورسوب ولا تضاف درجاتها إلى المجموع الكلى.

المادة الثالثة:

عند اختيار المواد التخصصية الاختيارية يجب أن يكون من بينها مادة واحدة من المجموعة (أ) ، مادة واحدة من المجموعة (ب) .

المجموعة (أ)	**المجموعة (ب)**
التاريخ	الرياضيات (٢)
الجغرافيا	الفيزياء
الفلسفة والمنطق	الكيمياء
علم النفس والاجتماع	الأحياء
الاقتصاد والاحصاء	الجيولوجيا والعلوم البيئية

٢- فى حالة اختيار الطالب لمواد المجوعة الأدبية (أ) عليه أن يختار ثلاث مواد اختياريه تخصصيه من المجموعه الأدبية (أ) يشترط أن يكون من بينها مادة التاريخ، ويختار مادة واحدة من مواد المجموعة العلمية (ب) .

٣- فى حالة اختيار الطالب لمواد المجموعة العلمية (ب) عليه أن يختار ثلاث مواد من المجموعة العلمية (ب) ويختار مادة واحدة من مواد المجموعة الأدبية (أ) .

٤- ويجوز بقرار من وزير التعليم إضافة مواد اختيارية أخرى إلى المواد المشار إليها فى المادة الأولى فى هذا القرار، وذلك فى حدود الإمكانيات المتاحة بالوزارة.

المادة الرابعة:

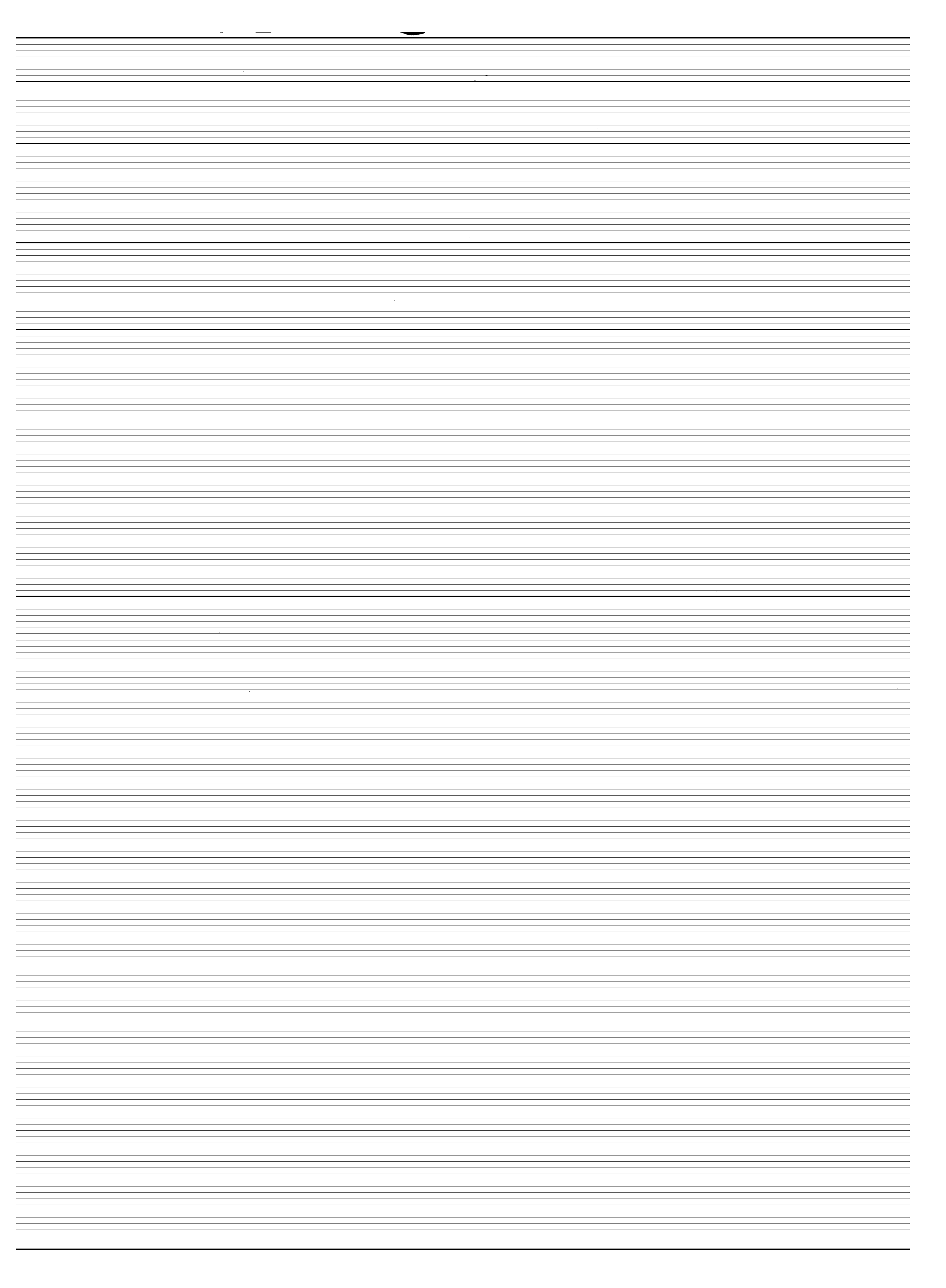
يجوز للطالب اختيار مادة واحدة فقط من مواد المستوى الرفيع (اللغة العربية- اللغة الأجنبية الأولى- الأحياء- الرياضيات- الفلسفة والمطنق- الجغرافيا) .

المادة الخامسة:

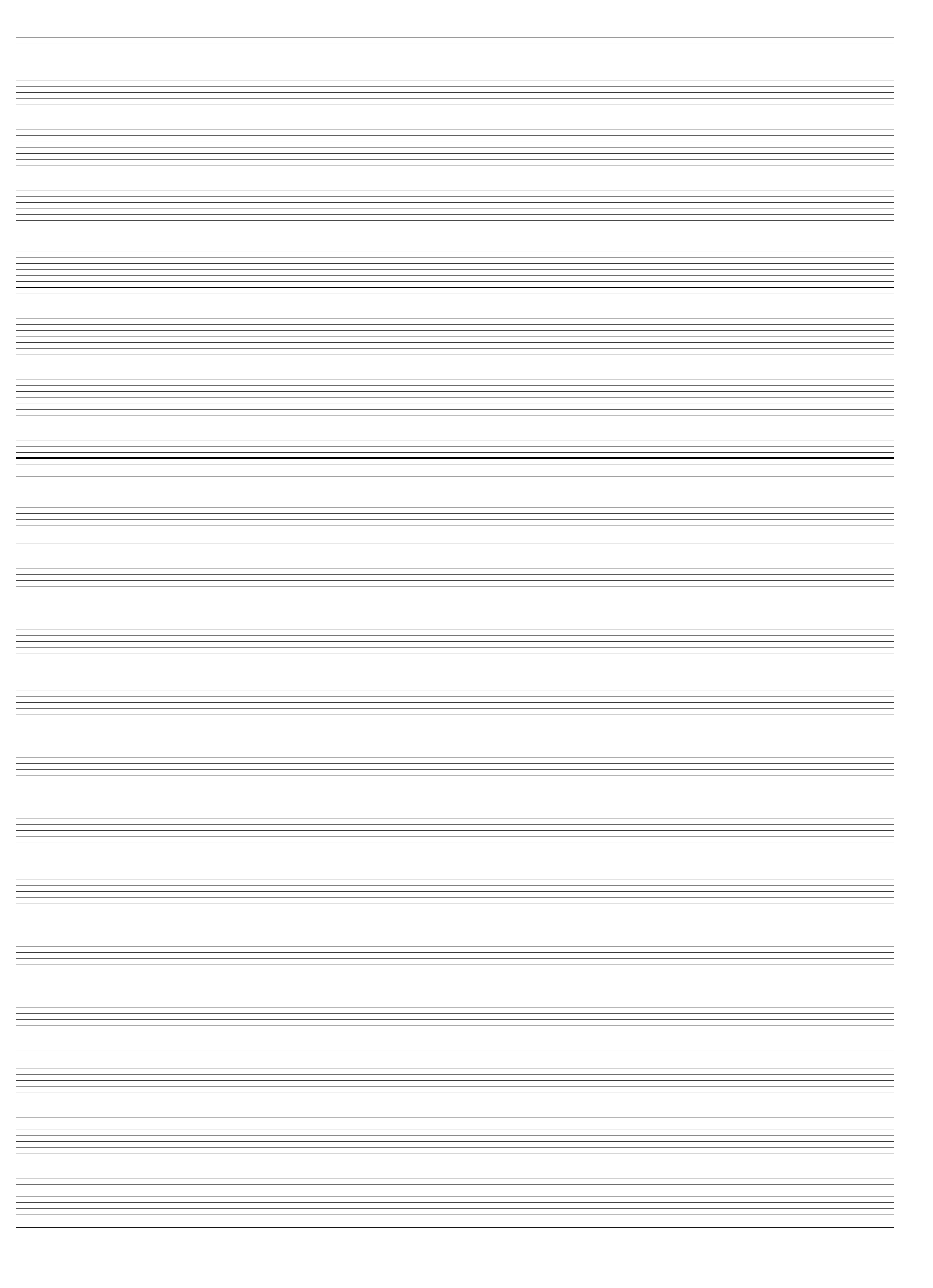
على جميع الجهات المعنية تنفيذ هذا القرار

وزير التعليم

(دكتور/ حسين كامل بهاء الدين)



قائمة المحتويات



رقم الإيداع ١٥٥٥٥ / ٢٠٠٢

الترقيم الدولى I.S.B.N. 977 - 322 - 167 - 9

ت: ٧٩٥٢٣٦٢ - ٧٩٥٠٦٩٤

٥٣ شارع نوبار - باب اللوق